

TARTU ÜLIKOOL  
Sotsiaal- ja haridusteaduskond  
Ühiskonnateaduste instituut

Liis Kreegipuu

**ÕPIABI VAJADUS JA ÕPIABI TEENUS SPETSIALISTIDE,  
LAPSEVANEMATE JA LASTE KÄSITUSTES**

Magistritöö

Juhendaja: Dagmar Kutsar, PhD

Juhendaja allkiri: .....

Tartu 2014

## **ABSTRACT**

In Estonian schools there are different support services to guarantee normal development and growth environment for the students. At the same time the Development Plan for the Education System from 2007-2013 points out that current supporting system for students, teachers and parents is fragmental and doesn't offer services with needed quality. One of the most used service among the students is remedial education (Kanep, 2008). So far there have been studies about the accessibility and applicability of the remedial education service, and the studies have been done according to teachers' and education specialists' opinions. To know if and how current remedial education meets the needs of the users, it is also important to know more about what affects the need for this service, what is the content and usefulness of the service and to involve not only specialists, but also students and their parents.

The purpose of the present master's thesis is to analyze students', specialists' and parents' opinions and interpretations of their experiences about the need for remedial education and the content of the current remedial education.

The theoretical part of the thesis gives an overview on Bronfenbrenner's PPCT model, on the aspects that affect academic performance and on remedial education. The empirical part is qualitative, and the method of research is half-structured interview. The interviews were carried out with three students, three teachers, three parents, one social pedagogue and one school social worker in February and March 2014.

According to the opinions and experiences of the participants the need for remedial education is related to heredity, conflicts in the relationships, parenting style and the difference between school and home environment. Therefore, it is important to notice these problems early to avoid student's deeper learning or psychological problems. The content and functioning of remedial education differed among the schools. In some schools it functioned well, in others it didn't. The content and functioning of remedial education depended on the remedial education specialist's person, organisation of the remedial education lessons and co-operation. It was also dependent on the success experiences that students got from remedial education lessons and was important to have the other support system services at school because the parts of the system complete each other. To improve current remedial education the respondents' opinions included the aspects about co-operation, remedial education specialist's training, extra resources, flexibility and individuality.

# Sisukord

Sissejuhatus .....	5
I PEATÜKK: Teoreetiline raamistik.....	7
1.1 PPCT mudel.....	7
1.1.1 Proksimaalsed protsessid .....	7
1.1.2 Isik.....	12
1.1.3 Kontekst.....	14
1.1.4 Aeg.....	17
1.1.5 PPCT rakendatavus käesolevas magistriuurimuses .....	17
1.2 Õpiedu .....	18
1.2.1 Enesetõhusus.....	18
1.2.2 Motivatsioon .....	19
1.2.3 Lootusrikkus ja paindlikkus.....	20
1.2.4 Kooliga hõivatus .....	20
1.2.5 Õpilase heaolu .....	21
1.3 Suhete mõju õpiedule .....	22
1.3.1 Õpiedu ja suhted vanematega.....	22
1.3.2 Õpiedu ja suhted koolis .....	26
1.3.3 Koolisotsiaaltöötaja roll.....	28
1.4 Õpiabi .....	30
1.5 Uurimisprobleem.....	31
II PEATÜKK: Metoodika .....	33
2.1 Metodoloogiline lähtekoht.....	33
2.2 Andmekogumismeetod .....	33
2.3 Uurimuses osalejad .....	33
2.4 Uurimuse käik ja eneserefleksioon .....	34
2.5 Uurimuse eetilisus .....	35
2.6 Andmeanalüüsi meetod .....	35
III PEATÜKK: Analüüs ja arutelu.....	37
3.1 Õpiabi vajaduse teke .....	37
3.1.1 Õpilase individuaalsed omadused ja õpiabi vajaduse teke.....	37
3.1.1.1 Sünnipäraseid omadused .....	37
3.1.1.2 Tunde- ja tahtevald.....	39
3.1.2 Kodukeskkond ja õpiabi vajadus .....	44

3.1.2.1 Vanemate tööelu ja eemalolek.....	44
3.1.2.2 Vanemlikud oskused .....	47
3.1.2.3 Kodu füüsiline keskkond .....	51
3.1.2.4 Kodu- ja koolikeskkonna kooskõla.....	52
3.1.3 Koolikeskkond ja õpiabi vajadus.....	54
3.1.3.1 Abivajava lapse märkamine .....	54
3.1.3.2 Suhted koolis .....	55
3.1.3.3 Õpetaja kompetents .....	57
3.1.3.4 Koolidevaheline erinevus õppekvaliteedis .....	59
3.1.3.5 Füüsiline koolikeskkond.....	59
3.2 Õpiabi toimimine.....	60
3.2.1 Õpiabi teenuse korraldus .....	60
3.2.2 Õpiabi sisu ja tulemuslikkus.....	65
3.2.3 Suhtumine õpiabisse.....	71
3.2.4 Õpiabi pakkuva spetsialisti isik.....	74
3.2.5 Koostöö.....	76
3.2.6 Tugistruktuuri toetav roll.....	77
3.3 Õpiabi parendamisvõimalused.....	79
3.3.1. Õpiabi spetsialisti väljaõpe ja isik.....	79
3.3.2 Ressursside vajadus.....	81
3.3.3 Koostöö arendamine .....	83
KOKKUVÕTE.....	85
KASUTATUD ALLIKAD.....	87
LISA1: INTERVJUUDE KAVAD.....	93
Küsimused lapsevanemale.....	93
Küsimused sotsiaalpedagoogile/koolisotsiaaltöötajale .....	94
Küsimused õpetajale .....	95
Küsimused õpilasele .....	96

## Sissejuhatus

Eesti haridussüsteemi võib hiljuti avaldatud rahvusvahelise haridusuuringu PISA tulemuste kohaselt pidada toimivaks. Uuringu tulemustes antakse Eesti õpilaste haridusele kõrge hinnang, mille kohaselt on laste ainealased oskused ja teadmised rahvusvahelises võrdluses edetabeli ülemises osas. Kooliskäimine ja õpiprotsess sisaldab aga enam kui ainealaste teadmiste hea omandamine. Endine haridusminister Jaak Aaviksoo on juhtinud tähelepanu kohaliku haridussüsteemi kitsaskohtadele.

Aaviksoo tõstab esile, et koolidevahelised erinevused õppekvaliteedis on lubamatult suured. Sellest tulenevalt tekib haridusvõrdsuse probleem. Need lapsed, kes on õppinud madalama õppekvaliteediga koolis, jäävad võrreldes teistega ebaõiglasesse olukorda. Koolidevahelise õppekvaliteedi erinevusest tulenevalt võib õpilane hiljem sattuda ebavõrdsesse olukorda nii keskkooli ja kõrgkoolidesse sisseastumisel kui ka tööturul. Erinevused õppekvaliteedis võivad õpilase probleemsesse olukorda panna ka juba varem. Näiteks juhtudel, kus õpilane peab kooli vahetama, võivad tal eelmise kooli madala õppekvaliteedi tõttu tekkida uues koolis mahajäämus ja õpiraskused.

Võrreldes rahvusvahelise keskmisega on Eesti laste tulemused madalamad rahuolu ja õnnelikkuse osas. Aaviksoo on väljendanud seisukohta, et paraku pole parimate õppetulemustega kohad need, kus inimestel on naeratus näol, seega nõuab kõrgete tulemuste saavutamine koolis suurt pingutust ja see ei käi alati õnnetundega kaasas. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemuste analüüsist ilmnes, et Eesti koolides on tugev distsipliin ja õpetajad on õppeprotsessi struktureerimisel jõulised. Seevastu sotsiaalsetel oskustel, empaatial ja üksteist arvestaval suhtlemisel põhineva kogukonnatunde loomine on Eesti koolide nõrk koht (Ilves, 2013). Parimatele õppetulemustele keskendunud ja sotsiaalseid suhteid mitteamestava koolisüsteemi üheks tagajärjeks on see, et paljud koolis käivad lapsed on stressis ja ülekoormatud.

Toetav koolikeskkond on oluline, kuna kõikidele õpilastele pole tugev distsipliin ja õpetajate ning haridussüsteemi jõuliselt kehtestatud normid ja nõuded üheselt sobivad. Sellel, et haridussüsteemi, kooli või õpetaja poolt kehtestatud normid ja nõuded pole kõigile õpilastele võrdselt vastuvõetavad, on erinevaid individuaalseid põhjuseid. Lapse kohanemist kehtestatud õppesüsteemiga võivad mõjutada ja seeläbi õppimisel raskusi tekitada järgnevate tegurite kombinatsioonid - ebasobiv õpetamine ja õpikeskkond; asjakohatu õppeprogramm; halvad

suhted õpilase ja õpetaja vahel; koolist puudumine; mittestimuleeriv või stressitekitav kodune olukord, sotsiaalmajanduslik olukord, tervislikud probleemid, kehv toitumus; emotsionaalsed häired; intellektipuue ja füüsiline seisukord (Westwood, 2004). Paljude eelpoolloetletud mõjude avaldumise ennetamine ja leevendamine kuulub spetsialistide nagu sotsiaaltöötajad ja sotsiaalpedagoogid kompetentsi. Juhul, kui sotsiaalse töö tegijatel neid mõjusid ei õnnestu ennetada ja leevendada, võivad õpilasel tekkida muuhulgas raskused kooliga kohanemisel ja õppimisega hakkamasaamisel.

Erinevatel põhjustel ei sobi kõikidele õpilastele kehtestatud koolisüsteem võrdselt või ei kohtle süsteem neid võrdselt, mis tekitab ebavõrdse olukorra hariduse omandamisel. Selleks, et pakkuda lastele tuge õppimisel ja leevendada õpiraskusi ning tagada normaalset arengu- ja kasvukeskkonda, on koolide juurde loodud erinevaid tugiteenuseid- ja võrgustikke. Tugisüsteemi teenustest on Kanep (2008) järgi õpiabi Eesti koolides üks enim kasutatud tugimeede. Õpiabi teenuse kohta pole aga teada, kui võrd lähtutakse selle planeerimisel ja osutamisel õpilase õpiabi vajaduse tekkest ning kuidas see toimib. Toetudes eelnevale, soovin uurida õpiabiga seotud õpilaste, spetsialistide ning lapsevanemate käsitusi õpiabi vajaduse tekkest, õpiabi toimimisest ja selle parendamisest..

Käesoleva magistritöö eesmärgiks on esitada analüüs õpiabi vajaduse tekkest ja õpiabi toimimise iseärasustest läbi õpilaste endi ja nende lähikeskkonnas olevate inimeste käsituste. Uurimus on läbi viidud 2014. aasta veebruaris-märtsis ning põhineb intervjuudel erinevate Eesti koolide õpilaste, lapsevanemate, õpetajate, sotsiaalpedagoogi ja kooli sotsiaaltöötajaga.

Töö koosneb kolmest peatükist. Esimene peatükk kajastab teoreetilist raamistikku, teine peatükk sisaldab uurimuse metoodikat, kolmas peatükk hõlmab andmeanalüüsi ja arutelu ning töö lõpus on esitatud kokkuvõte.

# I PEATÜKK: Teoreetiline raamistik

## 1.1 PPCT mudel

Käesoleva magistriuuringu teoreetiline raamistik lähtub Bronfenbrenneri PPCT mudelist ja integreerib sellesse õpieduga seonduvaid teoreetilisi lähtekohti. PPCT mudel on osa Urie Bronfenbrenneri öko-süsteemse teooria edasiarendusest, mis on pärit 1990-ndate keskelt. Mudel koosneb neljast põhimõistest, milleks on protsess (*process*), isik (*person*), kontekst (*context*) ja aeg (*time*). Nende mõistete abil püüab mudel selgitada ning mõista inimese arengu protsesse ja toimumise kontekste. Protsessi, isikut, konteksti ja aega nähakse kui peamisi arengu mõjutajaid, mis omavad vastastikuseid mõjusid ja on pidevalt muutuvad. Kuna PPCT mudel püüab leida ja selgitada arengut soodustavaid ja takistavaid tegureid ning interaktsioone, siis leian, et õpiabi vajaduse tekke ja õpiabi toimimise terviklikumaks mõistmiseks ning antud nähtustele raamistiku loomiseks on mudel sobilik.

PPCT mudelit ei saa päriselt samastada teooriaga. Mudeleid tuleks näha kui teooriate loomise abivahendeid, mis aitavad kujutada tervikut ja teha järeldusi terviku nende osade kohta, milleni empiiriliselt ei ole veel jõutud (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara, 2005).

### 1.1.1 Proksimaalsed protsessid

Kõige olulisema arengut mõjutava osana nähakse PPCT mudelis protsessi. Täpsemalt nimetatakse protsessi, läbi mille toimub inimese areng, proksimaalseks protsessiks. Proksimaalse protsessi all mõeldakse inimese ja keskkonna süsteemset vastastikust mõju (Bronfenbrenner ja Morris, 2006). See tähendab võrdlemisi regulaarseid igapäevaseid vastastikmõjusid areneva inimese ning teiste inimeste, objektide ja sümbolite vahel. Proksimaalsete protsesside näideteks on lapsevanema ja lapse vahelised tegevused, probleemide ja ülesannete lahendamine, laste omavahelised tegevused, grupis või üksinda mängimine, teiste eest hoolitsemine, televiisori vaatamine, lugemine, plaanide tegemine ja uute teadmiste omandamine (Bronfenbrenner, 1999; Bronfenbrenner ja Evans, 2000). Nendes tegevustes sisalduvad vastastikused mõjud on Bronfenbrenneri järgi „arengu mootoriteks”. Käesolev uurimus keskendub proksimaalsetele protsessidele, mis omavad mõju lapse õppimise protsessile.

Vastavalt tingimustele, milles proksimaalsed protsessid aset leiavad, võivad need olla arengule positiivset või negatiivset mõju omavad. Arengule positiivset mõju omavateks ehk efektiivsete proksimaalsete protsesside jaoks vajalikud tingimused on sellised, mis võimaldavad isikul protsessides osaleda võrdlemisi regulaarselt pikema aja jooksul ning kus

protsessi osaliste vahel esineb vastastikune koostoime, mis muutub järk-järgult keerulisemaks (Bronfenbrenner, 1999). Efektiivsete proksimaalsete protsesside tulemuseks on Bronfenbrenneri jt (2006) järgi kompetents, mis viitab teadmiste ja oskuste arengule ning võimaldab isikul kontrollida ja suunata oma käitumist erinevates olukordades. Kui tingimused, milles proksimaalsed protsessid aset leiavad, on ebasobivad, siis võib protsessi tagajärjeks olla kompetentsi vastandina käsitletud häire (*dysfunction*). See viitab areneva inimese korduvatele raskuste ilmingutele kontrolli säilitamise ja käitumise sobitamise osas erinevates olukordades (Bronfenbrenner jt, 2006).

Selleks, et arenguprotsessi tulemusena saaks ilmned kompetents, on ühe tingimusena vajalik proksimaalse protsessi regulaarsus. Protsessi regulaarsus näitab, kas selles osaletakse ennustatavatel alustel või on protsess sageli katkestatud (Bronfenbrenner jt, 2006). Kui proksimaalsed protsessid on pidevalt katkestatud ehk nende regulaarsus on häiritud, siis võib protsessi tagajärjena ilmned häire.

Proksimaalsete protsesside peamiseks regulaarsuse häirijaks ja katkemise põhjustajaks on keskkond (Bronfenbrenner jt, 2000). Selliseid keskkondi, mis ei taga stabiilsust ja regulaarsust, iseloomustab korrastamatus. Ümbritseva keskkonna korrastamatus tähendab näiteks füüsilise ja sotsiaalse stimulatsiooni liiga kõrgeid tasemeid (Bronfenbrenner jt, 2000).

Füüsilise keskkonna mõjusid arengule on käsitlenud Wachs (1979), kelle uurimusele Bronfenbrenner (1999) viitab. Wachs eristab füüsilise keskkonna kahte vastanduvat aspekti, mis võivad mõjutada kognitiivse arengu kulgu - üks paremuse, teine halvemuse poole. Arengule kahjustavat mõju omav ja proksimaalseid protsesse õõnestav ning alla suruv füüsilise keskkonna aspekt sisaldab kindla struktuuri puudumist, ebapüsivust, sündmuste etteennustamatust, kära ja segadust, ajalise regulaarsuse puudumist ning ülerahvastatust. Sellised füüsilise keskkonna omadused mõjuvad lapse arengule negatiivselt, kuna häirivad tähelepanu ja keskendumist, seeläbi proksimaalsete protsesside terviklikku toimimist, millest tulenevalt on häiritud ka lapse õpiprotsess. Bronfenbrenner (1999) eeldab, et tasakaalustavate jõudude, nagu teatav regulaarsus või stimuleerivate objektide olemasolu füüsilises keskkonnas, töötab mõningal määral takistusena korratute keskkondade kahjustavate mõjude vastu.

Füüsilise keskkonna konstruktiivne aspekt, mis stimuleerib ja parandab proksimaalsete protsesside toimimist ning mille osad sisaldavad tasakaalustavaid mõjusid korratute keskkondade vastu, hõlmab füüsiliselt reageerivat keskkonda, madalat segaduse ja kära taset,



ajutise regulaarsuse määra ning alasid ja objekte füüsilises keskkonnas, näiteks kodus, mis kutsuvad avastamisele (Bronfenbrenner, 1999). Kuna proksimaalsed protsessid ei ole piiritletud ainult inimestevaheliste interaktsioonidega, vaid need kaasavad ka objekte ja sümboleid, siis on oluline ümbritsevas keskkonnas olevaid objekte ja sümboleid arvesse võtta ja vastavalt vajadusele neid ümber organiseerida. Efektiivse proksimaalse protsessi jaoks peavad objektid ja sümbolid vahetus keskkonnas olema sellised, mis püüavad tähelepanu, kutsuvad avastama, käsitlemisele ja ergutavad kujutlusvõimet (Bronfenbrenner, 1999). Selleks on oluline, et nii klassiruumi ja kooli kui ka kodune füüsiline keskkond sisaldaksid taolisi objekte ja sümboleid. Uurimustest on ilmnenu, et stimuleerivam füüsiline keskkond aitab kaasa autonoomia tekkimisele ja säilitamisele, mis omab positiivset mõju füüsilisele ja psühholoogilisele heaolule ning arengule (Langer, Rodin, 1976 viidanud Bronfenbrenner, 1999). Lapsevanemad saavad panustada sellesse, et kodus keskkonnas oleks objekte nagu toataimed, raamatud jms, mis loovad nii-öelda sildu haridusasutuste ja koduse füüsilise keskkonna seadistuse vahel (Evangelou, Sylva, Kyriacou, Wild ja Glenny, 2009).

Ka sotsiaalse stimulatsiooni liiga kõrge tase võib häirida proksimaalseid protsesse ja seeläbi olla kahjustav lapse arengule. Sotsiaalse stimulatsiooni kõrge tase võib viidata näiteks lapse suhtes samaaegselt rakendatavatele erinevatele kasvatus- ja suhtlusstiilidele.

Korrastamata füüsilised ja sotsiaalsed keskkonnad põhjustavad nendes aset leidvates proksimaalsetes protsessides hektilisust, mis võib mõjuda ebasoodsalt ning halvemal juhul kahjustavalt lapse arengule. Bronfenbrenner jt (2000) järgi on võrreldes varasema ajaga sellised korrastamata keskkonnad nagu etteennustamatus, liiga kõrge aktiivsus, struktuuri ja igapäevaelu rutiini puudus kasvanud lapse jaoks olulistes tegevuspaikades nagu kodu ja kool. Koolid on sageli ülerahvastatud ning nõuded õppekava täitmise osas on kõrgemad kui varem, seega valitseb koolikeskkonnas kiire tempo ja suur aktiivsus. Kodudes on võrreldes varasemaga puudus igapäevaelu rutiinist ning esineb rohkem struktureerimatust selle tõttu, et lapsevanemad veedavad üha rohkem aega tööl, mis on seotud tänapäeva ühiskonna väärtustega ehk töö ja majandusliku heaolu tähtsustamisega. Struktuuri puudumise tõttu on keeruline planeerida ka lapsega koos tehtavaid tegevusi. Näiteks peaks lapsele kodust või koolist õppimise juures pakutav abi olema regulaarne tegevus. Kui lapsevanem tegeleb teatud õpiprobleemi ilmnemisel lapsega ühekordselt või harva, siis sellest ei piisa, et ületada õppimisel tekkinud raskused.

Lisaks sellele, et piisava struktuurita ja korrastamata keskkondades on raske säilitada proksimaalsete protsesside regulaarsust, on seda ebastabiilsetest tingimustes ka keeruline ajastada. Protsessi ajastus on oluline selle arengulise efektiivsuse seisukohalt. Näiteks võib pidev vanemliku vastusega vale ajastamine häirida enese-regulatsiooniga seotud käitumiste arenemist (Bronfenbrenner jt, 2000). Lepik (2000) toob seoses protsessi ajastamisega välja ühe õpiraskuse põhjusena selle, et „õiget“ asja tehakse valel ajal. See tähendab, et vale ajastuse korral ei pruugi laps olla suuteline pakutavat vastu võtma, mis põhjustab huvi kadumist ja tähelepanu hajumist. Samamoodi on oluline ka õpetajate ja teiste spetsialistide lapsele reageerimise kohane ajastamine.

Tulenevalt sellest, et tähelepanu on korrastamata keskkondades häiritud, võivad proksimaalsetes protsessides, mis sisaldavad inimestevahelisi interaktsioone, märkamata jääda teineteise käitumise juures olulised aspektid. Areneva isiku tähelepanu suunamisi teise inimese käitumise aspektide suhtes on oluline tähele panna ja neile reageerida (Bronfenbrenner jt, 2006). Võrdselt tähtsad on protsessis osaleva inimese tähelepanu suunamised areneva inimese käitumise aspektide suhtes. Näiteks peetakse üheks tähtsamaks aspektiks tulevikus probleemkäitumise vähendamise seonduvalt lapse mure väljendamist ning vanemapoolset õigeaegset reageerimist nendele väljendustele, et leevendada lapse stressi (Bronfenbrenner jt, 2006). Korrastamata keskkondades, kus lapsevanema tähelepanu on häiritud segaduse ja liigsete tähelepanu nõudvate stiimulite poolt, on taolisi lapse tähelepanu suunamisi raske märgata ja neid arvesse võtta. Sellest tulenevalt on vanema-lapse suhtluses esinevad proksimaalsed protsessid häiritud, katkestatud või neid leiab aset harva, mis viib vähem reageerivama vanemlusstiilini (Bronfenbrenner jt, 2000). Mittereageerivat vanemlusstiili peetakse üheks laste psühholoogilise stressi kui ka teiste negatiivsete sotsiaalsete tunnuste, nagu näiteks õpitud abitus, eeltingimuseks (Bronfenbrenner jt, 2000). Seega on oluline reageerida õigeaegselt ja pöörata tähelepanu lapse käitumise aspektidele.

Eelnevale toetudes võib väita, et korrastatud keskkonna poole püüdlemine selleks, et tagada proksimaalsete protsesside regulaarsust, on oluline lapse arengu ja heaolu seisukohalt. Selleks, et proksimaalsed protsessid saaksid aset leida regulaarselt, on oluline, et lapsele lähimad täiskasvanud, eelkõige vanemad, õpetajad ja teised spetsialistid, tagaksid sobiva seadistuse ja struktureerituse last ümbritsevas kodu, kooli ja klassiruumi keskkonnas.

Arengut soodustavateks tulemusteks ei piisa aga ainult tegevuste regulaarsusest ehk nende lihtsast kordamisest. Tegevus, mis on arenguliselt efektiivne, peab kestma piisavalt kaua, et

muutuda järk-järgult keerulisemaks. Oluline on, et abistava protsessi kestus lähtub lapse vajadustest ning selleks, et muutuda aja jooksul keerulisemaks, peab see sisaldama ka uusi võtteid. Noorte puhul loob sellistes protsessides osalemine, kus sobiv keerukuse tase tagab arengulise efektiivsuse, võime, motivatsiooni, teadmised ning oskused selleks, et siduda ennast regulaarselt järk-järgult keerulisemate tegevustega, seda nii koos teistega kui üksi (Bronfenbrenner jt 1999). Juhul, kui keerukuse aste ei muutu, pole protsessis osalemine arenguliselt efektiivne. Olukorras, kus oskused ületavad mitmekordselt eesmärgid tekib tegevusest tüdimus ja ei toimu arengut (Harlow, H. F., Harlow, M. K., Meyer, 1950). Seega peavad nii õpetajate, teiste spetsialistide kui ka vanemate õpetamistegevused muutuma kooskõlas laste kognitiivse arenguga ja toetama erinevate oskuste kujunemist. See nõuab teadlikku tegevuste valikut ja tegevuste muutmist (Toomela, 2009).

Arenguliselt tulemuslikud proksimaalsed protsessid pole ühesuunalised, seega peab efektiivse protsessi jaoks olema selles osalejate vahel mõju mõlemas suunas. Isikutevahelises suhtluses ei saa tulla initsiatiiv alati ühelt poolt, vajalik on vastastikusus ja selle määr. Sellest tulenevalt peaks efektiivne õppimise protsess sisaldama õpilase enda soove, ideid, mõtteid ja initsiatiivi, et oleks täidetud vastastikususe põhimõte. Teisisõnu, lapse kaasamise kõrval on oluline tema aktiivne osalemine protsessis subjektina. Näiteks viitab Sakk (2013) oma doktoritöö tulemustes asjaolule, et õpetajad ei pane suhetes õpilastega rõhku vastastikususele, vaid lihtsalt õpetamisele, mis on sisult ühesuunaline ehk üks on õpetaja ja teine õpetatav. Sellest tulenevalt ei pruugi õpilasel tekkida huvi ega motivatsiooni protsessile keskenduda.

Bronfenbrenneri (1999) järgi loeb proksimaalse protsessi intensiivsus. Kui kokkupuude proksimaalse protsessiga on lühike, toimub ebakorrapäraselt, harva ning ei leia aset ennustatavalt, siis arenguliselt kahjustavad ja segadust tekitavad tagajärjed ilmnevad suurema tõenäosusega. Sellest tulenevalt peaks tõhus õppimise protsess olema piisavalt pikk, et muutuda järk-järgult keerulisemaks, sisaldama uusi võtteid ja tehnikaid, toimuma regulaarselt teatud aja tagant ning lapsevanema või spetsialisti ja lapse vahel peaks mõju olema mõlemas suunas.

Kokkuvõttes omavad tingimused, milles proksimaalsed protsessid aset leiavad, arengu soodustamisele või pärssimisele olulist mõju. Bronfenbrenner jt (2000) on väitnud, et parendades proksimaalseid protsesse ja keskkonda, on võimalik suurendada tegelikku geneetilise potentsiaali ulatust. Juhul, kui keskkonna tingimused ja sellest saadavad kogemused pole teatud vajaliku määran tagatud, siis võivad jääda areneva inimese

potentsiaalid realiseerimata (Bronfenbrenner jt, 2000). See muuhulgas tähendab näiteks, et õpitakse alla oma vaimset võimekust. Saades vanemaks, kasvab laste arenguline võimekus nii ulatuse kui taseme poolest. Seetõttu peavad efektiivsuse tagamise jaoks proksimaalsed protsessid saama laiendatud ja muutuma keerulisemaks, hõlmama uusi võtteid ja sümboleid, et pakkuda arenevale potentsiaalile tulevikus realiseerimist (Bronfenbrenner jt, 2000). Intervallid järk-järgult keerulisemate perioodide vahel võivad olla kasvavalt pikemad, kuid nad peavad siiski aset leidma regulaarselt (Bronfenbrenner jt, 2000). Vastasel juhul arengu tempo aeglustub või see võib võtta vastupidise suuna. Sellest tulenevalt peaksid ka haridusvaldkonna teenused tagama õpilastele selliseid tingimusi ja kogemusi, mis aitaksid neil oma tegelikku potentsiaali realiseerida. Neid tingimusi saab tagada, kui selgitatakse välja, miks mõned õpilased õpivad alla oma tegelikku potentsiaali.

### 1.1.2 Isik

Isiku tunnuseid peetakse PPCT mudelis proksimaalsete protsesside kõrval teiseks arengu mõjutajaks. Proksimaalsete protsesside tagajärjed võivad olla mõjutatud isiku tunnuste poolt. Bronfenbrenneri jt (2006) järgi käsitletakse kolme tüüpi isiku tunnuseid, mis kujundavad arengu kulgemist ja mõjutavad arengu suunda ning proksimaalsete protsesside tugevust läbi elu. Nendeks tunnusteks, mis moodustavad isiku struktuuris omavahelisi kombinatsioone, on nn. vallandavad tunnused (*force characteristics*); võimete, kogemuste, teadmiste ja oskuste bioökoloogilised ressursside tunnused ning nn. nõude tunnused (*demand characteristics*). Isiku tunnused on kaasatud igapäevastes tegevustes ja etendavad seeläbi tähtsat rolli määratlemaks, millistes tegevustes lapsed kaasa teevad (Tudge, Dolphine, Hogan, Etz, 2003).

Kõige tõenäolisemate isiku tunnustena, mis mõjutavad arengut, nähakse PPCT mudelis nn. vallandavaid tunnuseid (*force characteristics*). Need tunnused võivad algatada ja alal hoida proksimaalseid protsesse või vastupidiselt, neid viivitusega aktiivselt häirida ja nende esinemist ära hoida (Bronfenbrenner jt, 2006). Selliseid nn. vallandavaid tunnuseid (*force characteristics*), mis aktiveerivad proksimaalseid protsesse ja säilitavad nende toimimist, käsitletakse kui arengut soodustavaid tunnuseid. Proksimaalseid protsesse häirivaid või takistavaid käitumuslikke kalduvusi käsitletakse kui arengule ebasoodsat mõju avaldavaid tunnuseid.

Arengut soodustavate tunnuste alla kuuluvad näiteks „uudishimu, kalduvus olla seotud, tegevuste algatamine üksi või koos teistega, reageerivus teiste initsiatiivile, valmisolek lükata edasi kohest rahuldust, et püüelda pikemaajaliste eesmärkide poole" (Bronfenbrenner jt,

2006:810). Nn. vallandavate tunnuste (*force characteristics*) alla, mis avaldavad arengule ebasoodsat mõju, kuuluvad „impulsiivsus, hajevil olemine, võimetus rahuldust edasi lükata, agressiivsus” (Bronfenbrenner jt, 2006:810). Kokkuvõtlikult iseloomustavad neid tunnuseid raskused säilitada kontrolli oma käitumise ja emotsioonide üle. Samuti peetakse arenguliselt ebasoodsalt mõjuvateks vallandavateks tunnusteks, kuid eelpoolmainitud tunnuste vastandpoolel olevateks „apaatiat, tähelepanematust, mittereageerimist, huvi puudumist ümbritseva suhtes, ebakindluse tundeid, häbelikkust ja üldist kalduvust vältida või tagasi tõmbuda tegevustest” (Bronfenbrenner jt, 2006:810). Isikute jaoks, kes väljendavad taolisi nn. vallandavaid tunnuseid, on raske olla kaasatud proksimaalsetes protsessides (Bronfenbrenner jt, 2006).

Isiku tunnustena on arengu kujundajateks ka bioökoloogilised ressursid. Need ei hõlma endas valikulisi kalduvusi tegutsemisele, vaid sisaldavad bioökoloogilisi ja biofüsioloogilisi resursse, mis mõjutavad organismi võimekust siduda ennast tulemuslikult proksimaalsete protsessidega (Bronfenbrenner jt, 2006). Ressursside tunnused võivad seada piire ja kahjustada organismi toimimise terviklikkust. Üheks selliseks näiteks on „geneetilised defektid, sealhulgas füüsilised puuded, tõsised ja püsivad haigused, ajukahjustused” (Bronfenbrenner jt, 2006:812). Ressurssidena, mis kindlustavad proksimaalsete protsesside tõhusust erinevates arengufaasides on käsitletud aga näiteks „võimekust, teadmisi, oskusi ja kogemusi” (Bronfenbrenner jt, 2006:812). Need omadused arenevad ja muutuvad terve eluaja jooksul. Tänu ressursside arenemisele laienevad tegevusvaldkonnad, milles proksimaalsed protsessid saavad olla konstruktiivsed ja omistada järjest keerulisemaid interaktatsioonide kombinatsioone (Bronfenbrenner jt, 2006).

Isiku bioökoloogiliste ressursside puhul, mis tulenevad kogemustest on oluline pöörata tähelepanu sellele, et arengu seisukohalt vajalikud keskkonna omadused ei ole objektiivsed, vaid need on inimese poolt, kes selles keskkonnas elab, subjektiivselt kogetud (Bronfenbrenner jt, 2006). Väga väheseid väliseid mõjusid, mis avaldavad mõju inimese käitumisele ja arengule, saab kirjeldada ainult objektiivsete füüsiliste tingimuste ja sündmustena. Bronfenbrenner jt (2006) järgi on kogemuslik enamjaolt seotud kognitiivse arenguga ja muutustega selles osas, kuidas keskkonda järgnevates eluperioodides tajutakse. Kõige eraldiseisvamaks tunnuseks selliste kogemuslike ressursside puhul võib pidada seda, et nad on emotsionaalselt ja motivatsiooniliselt laetud, hõlmates endas näiteks rõõmu ja kurbust, uudishimu ja tüdimust, kirge ja vastumeelsust, sageli eksisteerides samal ajal mõlema poolsusega, aga tavaliselt on poolsuste määrad erinevad (Bronfenbrenner jt, 2006).

Uurimistulemused osutavad, et sellised positiivsed ja negatiivsed subjektiivsed kogemused, võivad oluliselt mõjutada arengut tulevikus. Tunded, mis on kogemusega seotud, võivad mõjutada tegevuste valikut, milles osaletakse. Näiteks tegevused, mida meeldib kõige rohkem ja kõige vähem teha. Eccles, O'Neill ja Wigfield (2005) on viidanud Rokeach'i (1980) väitele, et ennast seotakse tegevustega, mis loovad mõjusid, mis meeldivad ja välditakse neid tegevusi, mis kutsuvad esile mõjusid, mis ei meeldi. See kehtib ka õppimise puhul. Õpilaste akadeemiline edukus sõltub palju sellest, kas õppimine on nende jaoks meelepärane või vastumeelne tegevus (Sakk, 2013), mille määravad nende kogemused seoses õppimise ja kooliga.

Arengule mõju omavateks loetakse ka nn. nõude tunnuseid (*demand characteristics*), millel on võime esile kutsuda või pärssida reaktsioone sotsiaalsest keskkonnast. Need võivad kahjustada või soodustada psühholoogilise arengu protsesse ning alla suruda või esile kutsuda proksimaalseid protsesse (Bronfenbrenner jt, 2006). Hirsto (2001) kohaselt on nn. nõude tunnused (*demand characteristics*) võrreldavad Gordon Allporti sotsiaalse stiimuli väärtuse mõistega. Vastavalt isiku tunnuste sotsiaalse stiimuli väärtusele reageeritakse neile sotsiaalsest keskkonnast. Sellisteks reaktsioone ajendavateks või pärssivateks nõude tunnusteks on näiteks jonniv laps võrdluses õnneliku lapsega, atraktiivne füüsiline välimus võrdluses ebaatraktiivsega, hüperaktiivsus võrdluses passiivsusega (Bronfenbrenner jt, 2006). Näiteks ilmnas Drillien (1964) uurimuses, et emad reageerivad rohkem kasvava kompetentsi ilmingutele kui probleemkäitumisele (Bronfenbrenner jt, 2006). Nn. nõude tunnuste (*demand characteristics*) alla kuuluvad ka sellised füüsilised isiku tunnused nagu sugu ja vanus, mis paigutavad isiku kindlasse keskkondlikku nišši, mis määrab tema positsiooni ja rolli ühiskonnas (Bronfenbrenner jt, 2006).

### **1.1.3 Kontekst**

Kolmanda tegurina proksimaalse protsessi ja isiku tunnuste kõrval, mis PPCT mudeli järgi arengule olulist mõju avaldab, on kontekst. Ükski protsess ei leia aset väljaspool konteksti. Kontekstilised omadused avaldavad arengulisi mõjusid kaudselt, need algatavad proksimaalseid protsesse ja võimaldavad nende toimimist alal hoida kindlal tasemel (Bronfenbrenner, 1999). Samas võivad kontekstist tulenevad asjaolud ka vähendada võimalusi proksimaalsete protsesside algatuseks ja põhjustada nende keskkondlike segajate mõjusfääri sattumist (Bronfenbrenner, 1999).

Konteksti moodustavad indiviidi ümbritsevad keskkonnad, mille Bronfenbrenner on jaotanud mikro-, meso-, ekso-, makro- ning kronosüsteemideks. Antud süsteemidele on tänu viimaste aastakümnete kiirele tehnoloogia arengule lisandunud tehno-subsüsteem (Sakk, 2013). Tulva (1996) viitab nende ökoloogiliste süsteemide omavahelisele seotusele, mille kohaselt muutus ökoloogilise süsteemi mistahes osas mõjutab süsteemi teisi osasid, luues nõnda vajaduse homoöstaasi ehk tasakaalu saavutamiseks isiku ja teda ümbritseva keskkonna vahel. Mikro-, meso-, ekso- ja makrosüsteemide määratlused on käsitletud viisil, mis võtavad arvesse proksimaalseid protsesse ja isiklikke tegureid (Hirsto, 2001).

Mikrosüsteemi võib määratleda kui otsest vahendavat tasandit areneva inimese ja keskkonna vahel. Minkkinen (2013) käsitleb mikrosüsteemi osadena tegevusi, rolle ja inimestevahelisi suhteid, mis on kogetud areneva inimese poolt näost-näku olukordades koos kindlate füüsiliste, sotsiaalsete ja sümboliliste omadustega. Mikrosüsteemis on lapse mõjutajateks eelkõige vanemad, teised pereliikmed, õpetajad, koolitöötajad, kaasõpilased ja sõbrad. Samuti sisalduvad selles kolm isiku tunnuse tüüpi – nn. vallandavad tunnused (*force characteristics*), bioökoloogilised ressurside tunnused ja nn. nõude tunnused (*demand characteristics*) kui vanemate, lähedaste, õpetajate, koolitöötajate või teiste tunnusjooned, kes osalevad areneva inimese elus pikema eluperioodi jooksul, regulaarse aja tagant (Bronfenbrenner jt, 2006). Lapse jaoks võib üldjuhul olulisimaks mikrosüsteemiks pidada kodust keskkonda koos vanemate ning õdede-vendadega. Tähtsuset teiseks mikrosüsteemiks on koolikeskkond koos õpetajate, koolitöötajate ja koolikaaslastega.

Last mõjutavad ka tema mikrosüsteemi osade vastastikused suhted, näiteks õpetajate-lapsevanemate, lapsevanemate omavahelised suhted, lapse sõprade ja tema vanemate kui ka koolis, kus laps käib, olevate inimeste omavahelised suhted. Selliseid mikrosüsteemi liikmete omavahelisi suhteid käsitletakse mesosüsteemina. Õppeprotsessile olulist mõju omavateks mesosüsteemi suheteks on näiteks õpetajate ja lapsevanemate omavahelised suhted ja koostöö. Vajalik on, et need vastastikused suhted oleksid hästi koordineeritud ja toimivad. Näiteks on Eestis ilmnenu, et mesosüsteemi tasandi suhetes puudub piisav koordineeritus. Erinevad uuringud on näidanud, et kooli ja kodu koostöö Eestis on nõrk või puudulik ja vanemate väike kaasatus ei võimalda saavutada terviklikkust kooli arengu suunamisel, kus õppetöö korraldus ja kvaliteet jäävad kooli hooleks ning tulemuseks on õpilaste ebaühtlane edasijõudmine õpingutes (Sakk, 2013). Kooli ja kodu koostöö koordineerimist saab edendada koolisotsiaaltöötaja või sotsiaalpedagoog, kuid uurimistulemused näitavad, et seda pole nende spetsialistide poolt piisavalt tehtud.

Mikro- ja mesosüsteemi ümbritseb eksosüsteem. Selle moodustavad lapsega koos tegutsevate täiskasvanute elukeskkonnad, kus laps ise vahetult ei osale, kuid mis mõjutavad tema arengut (Harjo ja Varava, 2007). Bronfenbrenneri (1986) järgi on kaasaegsetes industrialiseeritud ühiskondades kolm eksosüsteemi, mis eriti tõenäoliselt mõjutavad lapse arengut, eelkõige läbi nende mõjude pereprotsessidele. Need kolm eksosüsteemi on vanemate töökohad, vanemate sotsiaalne võrgustik ja kogukonna mõju pere toimimisele. Näiteks võib ema või isa töökeskkond mõjutada nende käitumist kodus ja sellest sõltub ka vanemliku hoolitsuse kvaliteet (Hujala, Turja, Gaspar, Veisson ja Waniganayake, 2009). Juhul, kui töökohal tekkinud probleemid tekitavad stressi, väljendub see ka vanema koduses olekus. Eksosüsteemi kuuluvad aga ka sotsiaalteenused, haridussüsteem, meedia, naabruskond, koolide juhtkonnad. Selles süsteemis sisalduvad struktuurid viitavad viisile, kuidas sotsiaalne kord ja koostöö on ühiskonnas organiseeritud läbi institutsioonide nagu perekond, lapsehoid, tervishoid, haridus, kirik ja seadused, mis reguleerivad nõudeid nende struktuuride osas (Minkkinen, 2013). Need ühiskonnastruktuurid omavad mõju lapse heaolule.

Kõiki teisi ökoloogilisi süsteeme ümbritseb makrosüsteem. See süsteem sisaldab kultuurilisi traditsioone ja väärtusi ning ühiskonnas toimuvaid muutusi koos selles levinud hoiakute ja normidega. Laste arengu seisukohalt on makrosüsteemi olulised osad näiteks kasvatustiidid, karistusmeetodid ning hariduse omandamise viisid (Bronfenbrenner, 1994). Evangelou jt (2009) tõstavad esile, et kultuuriline taust paneb paika selle, milline on arenguliselt normatiivne käitumine.

Aja kulgemisega seotud muutusi, kuid ka läbi aja püsivaid aspekte inimese elu jooksul, mis mõjutavad indiviidi ja teda ümbritsevaid süsteeme, nimetatakse kronosüsteemiks. Eristatakse kahte tüüpi elumuutusi, esiteks normatiivsed elumuutused nagu koolimine, puberteet, tööellu astumine ja teiseks mitte-normatiivsed elumuutused, mis võivad tähendada surmajuhtumit või tõsist haigust peres, lahutust, kolimist (Bronfenbrenner, 1986). Selliste muutuste toimudes seistakse silmitsi väljakutsega, vajalik on kohaneda uue olukorraga ja seega toimub ka areng. Bronfenbrenneri (1979) kohaselt on oluline mõista, kuidas inimene muutustega toime tuleb ja kohaneb. Sellised muutused ilmnevad läbi kogu eluaja. Samuti võivad nad avaldada mõju arengule mõjutades pereprotsesse (Bronfenbrenner, 1986). Kõigi pereliikmete elud on vastastikusel sõltuvusel - siit tulenevalt, kuidas iga pereliige reageerib kindlale ajaloolisele sündmusele või rolli muutusele, mõjutab teiste pereliikmete arengulist kulgu (Bronfenbrenner, 1999).



Eelpoolloetletud süsteemidele on hiljem lisandunud tehno-subsüsteem. Tehno-subsüsteem uurib tehnoloogiate nagu arvutid, internet, iPhone, iPad, e-raamatud, televisioon, tarkvara, telefon ja videoseaded osa lapse arengus (Johnson ja Puplampu, 2008). Selliste tehnoloogiate kasutamise kohta on seisukohti, mis peavad nende mõju kahjulikuks füüsilisele tervisele seoses pikema ajaperioodi jooksul arvuti taga istumise ja arvutiekraanile keskendumisega ning kognitiivsele arengule, kuna väheneb maailma tundmaõppimine läbi füüsilise ja iseseisva avastamise (Evangelou jt, 2009). Samas on uurimustes tõestatud, et nende tehnoloogiate kasutamine omab potentsiaali lapse oskuste arengu osas (Evangelou jt, 2009). Tänapäevaste tehnoloogiate abil on võimalik teha õppimise protsess lapse jaoks mängulisemaks ja huvi pakkuvamaks. Tehnoloogia progressi on oluline aktsepteerida, kuna see sisaldab palju vajalikku informatsiooni ja suhtluse tehnoloogiaid.

#### **1.1.4 Aeg**

Neljanda ehk viimase arengut mõjutava tegurina tuuakse PPCT mudelis välja aeg, mis on jaotatud mikro-, meso- ning makroajaks. Bronfenbrenner jt (2006) on need ajad defineerinud. Mikroaeg on aeg teatud tegevuse või interaktsiooni ehk proksimaalse protsessi kestel. Meso-aeg on nende tegevuste ja vastastikmõjude perioodilisus pikemate ajaperioodide jooksul nagu päevad ja nädalad. Makroaeg on kronosüsteemi sünonüümiks ehk see keskendub muutuvatele ootustele ja sündmustele laiemas ühiskonnas, põlvkondade sees ja nende üle, mis muudavad ja on muudetud protsesside ning nende tagajärgede poolt üle eluaja. Aja jooksul aset leidvad sündmused omavad arengu jaoks potentsiaalset võimalust intellektuaalsete, psühhomotoorsete, emotsionaalsete ja sotsiaalsete kompetentside kumulatiivseks kujunemiseks.

#### **1.1.5 PPCT rakendatavus käesolevas magistriuurimuses**

PPCT mudel annab ülevaate arengule soodsat või ebasoodsat mõju avaldavatest protsessidest, isiku tunnustest, kontekstidest ja ajafaktorist, mida on vajalik arvesse võtta ka õpiabi vajaduse tekke ning õpiabi toimimise juures. Õpiabi vajadus on tekkinud teatavates tingimustes. PPCT mudel võimaldab neid lapse arengut mõjutavaid tingimusi näha laiemalt. Ka õpiabi rakendamisel on vajalik näha last tervikuna ehk arvestada tema suhtes aset leidvaid protsesse, tema isiku tunnuseid, kontekste ja aega, kuna nende tingimuste kombinatsioonides sisalduvad proksimaalsed protsessid, mis omavad lapse arengule soodsat või ebasoodsat mõju. Lapse arengu soodustamiseks on vajalikud tingimused, mis sisaldavad arengule positiivset mõju omavaid proksimaalseid protsesse ja hoiavad ära või leevendavad ebasoodsa mõjuga proksimaalseid protsesse. Selliste protsessidega arvestamine on oluline just lapse- ja

noorukieas, kuna Bronfenbrenneri jt (2000) kohaselt avaldavad need arengule kõige tugevamalt mõju inimese kujundavate aastate jooksul. Lapsele arenguks sobilike tingimuste loomisel omavad peamist vastutust last ümbritsevad täiskasvanud - lapsevanemad, õpetajad, sotsiaaltöötajad, antud kontekstis ehk arengulisest aspektist eelkõige koolisotsiaaltöötajad

## **1.2 Õpiedu**

Õppimisega toime tulemist ja õpilase positiivseid õpitulemusi saab käsitleda õpieduna. PPCT mudelis annab Bronfenbrenner ülevaate protsessidest, isiku tunnustest ja indiviidi ümbritsevatest kontekstidest, mis omavad olulist mõju arengule. Arengu, seeläbi ka õppimise ning õpiedu eeltingimusteks on veel teatud enesekohased tajud nagu näiteks motivatsioon, paindlikkus, lootusrikkus ja kooliga hõivatus, mille seotust akadeemilise sooritusega on alljärgnevalt selgitatud. Vajalik on, et last ümbritsevad täiskasvanud - vanemad, õpetajad, koolisotsiaaltöötajad ja koolipsühholoogid aitaksid lastel arendada neid omadusi, mis on õpiedu eeltingimusteks.

### **1.2.1 Enesetõhusus**

Õpiedu on seotud lapse oskustega ennast õigesti hinnata ning seada endale jõukohaseid eesmärgi ja ülesandeid (Sakk, 2013). Jõukohaste eesmärkide seadmist ning hinnanguid oma võimete kohta mõjutab enesetõhusus. Bandura (1977) on enesetõhusust defineerinud kui indiviidi hinnangut või taju enda võimetest organiseerida ja sooritada tegevusi, mis nõuavad kindlat tüüpi suutlikkust, et lahendada teatud ülesanded ja saavutada püstitatud eesmärgid. Kõrgema enesetõhususega lapsed osalevad tegevustes meelsamini, on sihikindlamad, omavad akadeemilises keskkonnas vajalikku motivatsiooni ning on edukamad koolitöodes (Bandura, 1977; Zimmerman, 2000).

Enesetõhusust peetakse erinevalt iseloomujoonte stabiilsusest reageerivaks muutustele isiklikus kontekstis ja tulemustele, mida kogetakse otseselt või vahendatult läbi teiste kogemuste (Zimmerman, 2000). Samuti muutub enesetõhususe määr vastavalt valdkonnale, näiteks võib enesetõhususe uskumus õpilasel olla kõrgem matemaatikas ja madalam keeltes. Lapse enesetõhususe mõjutajateks on tajutud psühholoogilised reaktsioonid nagu väsimus ja stress ning kogemused enda meisterlikkusest ehk et eduelamused tõstavad enesetõhususe taset ja korduvad ebaõnnestumised alandavad seda (Bandura, 1977; Zimmerman, 2000). Kuna enesetõhusus ei ole stabiilne tunnus, siis saavad lapsevanemad ja spetsialistid aidata lastel selle taset hoida ja parandada. Enesetõhususe uskumusi aitab säilitada, kui lapse jaoks olulised teised väljendavad oma usku tema võimetesse, jõustava ja kohese tagasiside andmine

ning lapse aitamine lähemate eesmärkide seadmisel, kuna need annavad tõestust enda kasvava võimekuse kohta.

### **1.2.2 Motivatsioon**

Enesetõhusus on lähedalt seotud teise akadeemilist edu võimaldava teguriga - motivatsiooniga. Linnenbrink ja Pintrich (2002) on nimetanud neli motivatsiooni võtmekomponenti, millest üks on eelpoolmainitud enesetõhusus, teisteks komponentideks on omistamised, sisemine motivatsioon ja saavutamiseks püstitatud eesmärgid.

Omistamised tähendavad püüdlusi aru saada sellest, miks teatud sündmused juhtuvad (Linnenbrink jt, 2002). Näiteks, kui koolis kukutakse läbi või saavutatakse edu, siis on oluline see, millele omistatakse juhtunu põhjused. See tähendab, kas läbikukkumist või edu omistatakse välise keskkonnaga seotud teguritele, näiteks midagi ümbritsevas hajutas tähelepanu, tulemus oli seotud õpetaja isikuga või tulenes see isiklikest teguritest - tulemus vastas isiklikele teadmistele, võimetele, ettevalmistusele. Kohased omistamised on seotud parema akadeemilise enesetõhususega (Linnenbrink, jt 2002). Sündmuste kohta kohaseid omistamisi saavad lapsel aidata teha lapsevanemad ja spetsialistid.

Sisemise motivatsiooni defineerivaks omaduseks on kõrge isiklik huvi, mis on seotud suurendatud tähelepanu, keskendumisvõime ja järjekindlusega (Linnenbrink jt, 2002). Õpilastel, kellel puudub igasugune motivatsioon, on väga madal tähelepanuvõime (Carlsen, 2002), mis võib sageli olla õpiraskuse tekkepõhjuseks. Carlseni (2002) kohaselt tekib sisemine motivatsioon õppetöös, kus õpilased tahavad ülesannet lahendada sellepärast, et see meeldib neile, kuna ülesanne ise on põnev ja huvitav. Sisemise motivatsiooni eeltingimuseks on tasakaal õpilaste eelduste ja ülesannete raskusastme vahel (Carlsen, 2002). Seega tuleb õpilastele esitada õpiväljakutseid, mis ei käi neile üle jõu, kuid ei mõju ka liiga lihtsatena. Motiveeriv õpetamine peab olema mõtestatud, võimaldama õpilastel rahuldada oma saavutussoovi ning olema nii aktiveeriv kui võimalik. Selge ja üheselt mõistetav eesmärk mõjub samuti motiveerivalt. Ainult juhul, kui õpilased mõistavad eesmärki ja selle omaks võtavad, annab õpetamine häid tulemusi (Carlsen, 2002).

Tuleb aga arvestada, et motivatsioon ei ole inimese püsiv omadus, vaid see on konteksti- ja valdkonnaspetsiifiline. Seega õpilased, sõltuvalt indiviidist, võivad motiveeritud olla väga erinevatel viisidel ja nende motivatsioon muutub vastavalt olukorrale või kontekstile klassiruumis, kodus või koolis.

### 1.2.3 Lootusrikkus ja paindlikkus

Rohkem motiveeritud on õpilased, kellel on kõrgem lootusrikkus (Snyder, 2002). Snyder (2000) defineerib lootusrikkust kui üleüldist taju selle kohta, et püstitatud eesmärgid on võimalik saavutada. Uurimustest on selgunud, et lootusrikkus on tihedalt seotud õpitulemustega (Snyder, 2000). Snyder'i (2002) kohaselt on kõrgema lootusrikkusega lastel parem õppeedukus, kuna nad leiavad oma eesmärkide saavutamiseks erinevaid viise. Eelnevate positiivsete mälestuste puudumine oma eesmärkide saavutamisest võib põhjustada madalat lootusrikkust. Madala lootusrikkusega inimesed on sageli negatiivse mõtlemisega ning suhtuvad eesmärgi saavutamisse ükskõiksemalt. Snyder (2002) rõhutab, et eesmärkide saavutamisel on väga tähtis positiivne mina-kõne ja endasse uskumine.

Lootusrikkust peetakse üheks paindlikkuse (*resilience*) komponendiks. Veel on paindlikkuse komponentideks tunne, et oma elu üle omatakse kontrolli, enesereguleerimine, enesehinnang ning eesmärkide seadmine koos nendeks vajatud motivatsiooniga ja püsivusega, intellektuaalsed võimed, informatsiooni töötlemine ja probleemide lahendamine (Lippmann ja Schmitz, 2013). Paindlikkust saab defineerida kui võimet tulla toime ja tegeleda erinevate väljakutsete, muutuste ja probleemidega (Sisask, 2012). Tulenevalt sellest, et paindlikkus aitab paremini toime tulla stressi juhtimisega ja igapäevaste stressoritega, näiteks ebaõnnestumisega koolis, peetakse seda üheks teguriks, mis aitab tagada õpiedu. Sisask (2012) rõhutab paindlikkuse suurendamise olulisusele kooliealistel lastel. Mõned lapsed on juba loomu poolest paindlikumad, kuid paindlikkust saab arendada lapsevanemate, õpetajate, koolisotsiaaltöötajate ja teiste spetsialistide kaasabil. Näiteks saab kool selle suurendamiseks pakkuda edukogemust ja arendada sotsiaalseid oskusi. Paindlikkust toetab veel lapse füüsiline tervis, sealhulgas piisavalt magamine, tervislik toitumine, hea tervise nautimine ning sotsiaalne toetus (Lippmann jt, 2013; Sisask, 2012).

### 1.2.4 Kooliga hõivatus

Kesise koolisoorituse, tõsise koolitüdimuse, koolist võõrandumise ning koolist väljalangevuse takistavaks teguriks on nn. kooliga hõivatus (*school engagement*) (Fredricks, Blumenfeld, Friedel ja Paris, 2005). Seda peetakse keskkonnas toimuvatele muutustele kohanevaks ja reageerivaks aspektiks. Kooliga hõivatus viitab sellele, mil määral õpilased ennast läbi kooli määratlevad, väärtustavad koolist saadavat, osalevad akadeemilistes ja mitte-akadeemilistes tegevustes ning millised on nende emotsionaalsed reaktsioonid kooli ja seal olevate inimeste suhtes (Fredricks jt, 2005). See sisaldab käitumuslikku, kognitiivset ja emotsionaalset aspekti.

Uurimustulemused on näidanud, et kõrge hõivatusega õpilased on positiivsemad oma klassiruumi, õpetajate ja eakaaslaste suhtes kui madala hõivatusega õpilased (Fredricks jt, 2005). Fredricks jt (2005) kohaselt on kõrgem kooliga hõivatus noorematel lastel (vanuses 6-11) võrreldes teismelistega (vanuses 12-17). Enamik hiljutisi uurimusi õpilaste kooliga hõivatusest määratleb seda, kui hea koolisoorituse ennustajat, eeldades, et koolist eraldumine ja võõrandumine põhjustab kehva akadeemilist sooritust (Fredricks jt, 2005). Tuleb aga arvesse võtta, et antud seaduspärasus kehtib ka vastupidi ehk õpilase kesine sooritus koolis, põhjustab seda, et järk-järgult hakatakse koolist võõranduma. Sellest tulenevalt on oluline taolisi üksteisega seotud sündmusi tähele panna õigeaegselt, et üks raskendav asjaolu ei viiks teiseni.

Kooliga hõivatus on mõjutatud sotsiaalse konteksti tajumise poolt, mis hõlmab õpetaja ja eakaaslaste toetust ehk aspekte klassiruumi kontekstist. Uurimuste tulemused on näidanud, et õpetaja ning eakaaslaste toetus on seotud kooliga hõivatuse emotsionaalse, käitumusliku ja kognitiivse aspektiga (Fredricks jt, 2005). Selleks, et õpilane võiks tajuda koolikeskkonda toetavana, mis tagab muuhulgas ka tema suurema kooliga hõivatuse, saavad koolisotsiaaltöötajad ja õpetajad edendada omavahelisi positiivseid ja toimivaid suhteid.

### **1.2.5 Õpilase heaolu**

Kõik eelnevad õppimiseks vajalikud enesekohased tajud ning üleüldiselt õpiedu on mõjutatud õpilase heaolu eri aspektide poolt. Minkkinen (2013) nimetab lapse heaolu neli valdkonda (füüsiline, vaimne, materiaalne ja sotsiaalne), mis on omavahel tihedalt seotud ja omavad lapse arengus olulist rolli.

Minkkineni (2013) kohaselt hõlmab füüsiline heaolu tervist, haiguse puudumist, sobivat füüsilist funktsioneerimist. Selle eeltingimuseks on pärilikkus ja tõsiste vigastuste puudumine. Turvalised ja stabiilsed täiskasvanud koduses keskkonnas on väga oluline sotsiaalne eeltingimus lapse füüsilise heaolu jaoks. Positiivsed suhted õpetajatega võivad omada seoseid füüsilise heaoluga, näiteks järgides õpetajate juhiseid tervislikeks eluviisideks. Füüsiline heaolu on mõjutatud tevislike harjumuste poolt nagu adekvaatne unetundide aeg, puuviljade ja juurviljade tarbimine ning kehaliste harjutuste tegemine, mis on suurel määral seotud lapse koduse igapäevaelu korraldusega. Hea füüsiline heaolu toetab head vaimset tervist, seega vaimset heaolu. Vaimne heaolu tähendab lapse positiivset vaimset situatsiooni ning psüühikahäirete puudumist (Minkkinen, 2013). Positiivne olukord lapse ja teda ümbritsevate inimeste vahel toetab vaimset heaolu läbi aktsepteerimise ja turvalisuse tajumise. Füüsilist ja

vaimset heaolu mõjutab materiaalne heaolu, mis tähendab, et lapsel on piisavalt toitu, tal on eluase ja materiaalsed esemed, mis selles kultuuris ja ühiskonnas, kus laps elab, on normaalsed osad elustandardist (Minkkinen, 2013). Sotsiaalne heaolu viitab positiivsele olukorrale lapse ja inimeste vahel tema elus (Minkkinen, 2013). See hõlmab lapse suhteid lähedaste täiskasvanutega nagu vanemad, sugulased, õpetajad, aga ka suhteid õdede-vendade, sõprade ja eakaaslastega.

Kokkuvõttes on lapse õpiedu mõjutatud mitmete üksteisega seotud enesekohaste tajude poolt, mida õpetajad, teised spetsialistid ja lapsevanemad saavad erinevatel viisidel lapsel aidata arendada. Lapsele lähedased täiskasvanud on suurel määral vastutavad lapse erinevate heaolu dimensioonide eest, mis mõjutavad oluliselt lapse tegutsemise tulemuslikkust paljudes erinevates valdkondades.

### **1.3 Suhete mõju õpiedule**

#### **1.3.1 Õpiedu ja suhted vanematega**

Lapse õpiedu jaoks on vajalik lapsevanemate toetus ja julgustus. Lapsevanem omab olulist rolli loomaks toetavaid tingimusi, et lapse edukas õppimine oleks võimalik.

Turvaline ja toetav suhe vanemaga mõjutab lapse toimetulekut sotsiaalsetes situatsioonides õpetajate ja eakaaslastega (Moore ja Lippmann, 2005). Vanematega positiivsete suhete olemasolu tähendab muuhulgas ka paremaid hindeid koolis. Toetavast kodusest keskkonnast pärit lapsed on turvalise kiindumussuhte kontekstis omandanud positiivsed suhtluse mudelid (Moore jt, 2005). Seeläbi kutsuvad sellisest keskkonnast pärit lapsed esile positiivseid reaktsioone ka suhtluses teiste sotsiaalsete partneritega. Lapsed, kellel on turvalised kiindumussuhted oma vanematega, omavad tõenäolisemalt positiivseid suhteid ka õpetajatega ehk nad kutsuvad õpetajates esile hoolitsevama reaktsiooni, mis sarnaneb nende vanemate omale (Moore jt, 2005). Mittetoetavad suhted vanematega võivad põhjustada ebakindlust. Ebakindel laps, oodates tõrjumist, käitub sotsiaalsetes olukordades vaenulikumalt, mille tõttu saab ta suurema tõenäosusega ka uusi tõrjumise kogemusi (Moore, 2005).

Vanemate poolne toetav suhtumine ja lapse õppeprotsessis osalemise jälgimine toetab lapse kooliedu (Sakk, 2013). Vanemate poolset lapse tegevuse nn. jälgimist (*monitoring*) saab lugeda üheks kasvatustiili osaks. Vanemlik jälgimine tähendab vanemate poolset pingutust olla informeeritud ja seada piire oma laste tegevustele (Bronfenbrenner, 1999). Uurimused on näidanud, et õpilaste jaoks, kellel ei lähe koolis nii hästi, võib vanemate poolne jälgimine

omada olulist mõju kindlustades rohkem aja ja koha stabiilsust, mis soodustab õppimise toimumist (Bronfenbrenner, 1999). Vanemapoolne järelvalve sisaldab lisaks teadlikkusele lapse tegevustest ning asukohast ka koduste ülesannete kontrollimist, kontrolli huviringides käimise üle jm. Jälgimise kõrge tase võib näidata, et vanemad on huvitatud ja kaasatud laste tegemistesse. Seda on seostatud alaealiste antisotsiaalse käitumise madalama tasemega ning paremate õpitulemustega keskastmes ja noorukieas (Kerns, Aspelmeier, Gentzler ja Grabill, 2006 viidanud Sakk, 2013). Ka Small'i ja Luster'i (1990) uuring toob välja vanemate piiride seadmise ja lapse tegevuse kontrollimise olulisuse (Bronfenbrenner, 1999). Uurimistulemused näitasid, et vanema teadlikkus oma lapse tegevusest ka väljaspool kooli ning vanemate poolne piiride seadmine mõjus lapse koolisooritusele positiivselt.

Kasvatusstiili juures lapse õpingutele toetavat mõju avaldaks teguriks on veel lapse autonoomsuse toetamine (Sakk, 2013). Bronfenbrenner jt (2006) on rõhutanud autonoomsust toetava kasvatusstiili olulisust lapse arengu seisukohalt viidates Riksen-Walraven'i (1978) uurimusele. Uurimusest ilmnis, et juhul, kui lastele nii palju direktiive ei jagatud ning anti võimalus objekte ise avastada ja reageeriti lapse initsiatiividele, siis õppisid lapsed kiiremini ja esines rohkem lapsepoolset avastavat käitumist ehk uusi objekte eelistati juba tuttavatele.

Läbi aja on lapsekasvatusstiilid muutunud, seda mõjutavad nii inimese enda eluaeg kui ajalooline aeg (Bronfenbrenner, 1999). Hetkel valitseb lapsevanemate hulgas trend lubavama kasvatusstiili suunas. Uurimused aga näitavad, et arengule soodsamat mõju omavad laste kasvatamisel strateegiad, mis sisaldavad ka vanemlikku distsipliini ja nõudeid (Bronfenbrenner, 1999). Liiga lubav kasvatusstiil võib põhjustada piiride puudumist ning organiseerimatust. Lastele on aga piirid vajalikud, et nad saaksid mõista, mida neilt oodatakse ja nõutakse ning mis on lubatud, mis mitte. Organiseeritus aitab lapsel oma tegevusi, sealhulgas õppimist, planeerida.

Tänapäeval täheldatakse perekondade igapäevaeludes, vanemate töökohtadel ja teistes igapäevastes keskkondades organiseerituse puudumist ning seeläbi kaootilisust (Bronfenbrenner, 1999). Selline kaos perekondades segab ja õhustab suhete ning tegevuste kujunemist ja nende stabiilsust, mis on aga olulised laste psühholoogilise arengu seisukohalt (Bronfenbrenner, 1999). Bronfenbrenner jt (2000; 2006) on viidanud uurimustele, mille kohaselt kaootiliste keskkonnasüsteemide mõju lapse arengule on kahjustav. Kaootiliste keskkonnasüsteemide ja pereliikmete mitte-normatiivsete elusündmuste all käsitleti uurimustes muutuseid elukohas (nt kolimine), perestruktuuris (nt lahutus, pereliikme surm või

haigus), päevahoius, koolikorralduses, vanemate tööhõives ja vanemate eemalolekus. Ilmnes, et ebastabiilsuse tasemete kasvamisel nendes keskkonnasüsteemides, tõusis ka laste psühholoogilise stressi tase ning sellised muutused olid seotud psühholoogilise ebakindluse ja käitumisprobleemidega. Lapse käitumuslikud probleemid viivad aga ebaõnnestumiseni saavutada õppimisel vastavus oma võimetega (Bronfenbrenner, 1999).

Mitteorganiseeritud keskkondades täheldatakse tõsisemaid ja sagedasemaid lapse häirituse ilmingud (Bronfenbrenner, 1999), mis võib olla seotud vanemate mittereageerimisega lapse mure väljendamisele. Vanemapoolne reageerimine lapsele võib olla mõjutatud vanemate saadaolevast ajast ja energiast. Uurimused on näidanud, et lapse häiritust aitab vähendada emapoolne reageeriv käitumine. Samal ajal ei piisa ainult lapse häirituse väljendustele reageerimisest selleks, et võimaldada lastel uusi teadmisi ja oskusi omandada. Lapse kompetentsi arenemiseks on vajalik, et vanem omaks teatavaid teadmisi ja oskusi ise või juurdepääsu ressurssidele väljaspoolt perekonda, mis saavad lapsele vajalikke kompetentsi arendavaid kogemusi pakkuda (Bronfenbrenner, 1999).

Olukord stabiilsetes ja paremate tingimustega keskkondades on üsna erinev. Lapse poolt väljendatavad nn. häire (*dysfunction*) ilmingud on harvemad ja pole nii intensiivsed. Sellistes tingimustes on vanemad võimekamad olema kaasatud ja reageerivad laste kasvavale kompetentsile, mille tulemuseks on see, et proksimaalsed protsessid on rohkem keskendunud viimasele ja mitte ainult häirituse leevendamisele (Bronfenbrenner, 1999).

Sellest tulenevalt võib väita, et kodu poolt pakutavad stabiilsus, terviklikkus ning ennustatavus üle aja igas elukeskkonna osas on lapse arengu jaoks olulised. Stabiilsus on seotud paremate tulemustega koolis (Bronfenbrenner jt, 2006). Perekonna elamistingimuste stabiilsus on näiteks tugevamalt seotud lapse järgneva arenguga, kui pere sotsiaalmajanduslik staatus (Bronfenbrenner jt, 2006).

Elamistingimuste stabiilsust ja pereelu organiseeritust ning lapse eest hoolitsemist ja temaga tegelemist mõjutab see, et lapsevanemad töötavad üha rohkem, mis mõjub ebasoodsalt laste ja noorukite arengule. Väljaspool kodu töötamine tähendab, et ollakse suurema osa ajast lapsest eemal, mis on piiranud vanemate rolli lapse sotsiaalsete oskuste suunamisel. Bronfenbrenner jt (2000) järgi on vanema sagedase eemaoleku tulemusena kasvanud noorte seas küünilisus, mitteusaldatavus ja lootuste purunemine. Sellega seondult on vanematel aga järjest keerulisem oma kasvatustiile kohandada lastele sobivateks ja nende arengut toetavateks, mis mõjutab lapse koolisooritust ja sotsiaalset käitumist.



Vanemate töötingimused mõjutavad oluliselt pereliikmete omavaheliste suhete kvaliteeti ja abielu toimimist. Bronfenbrenner (1999) rõhutab, et konflikti ja harmoonia määr abielus on seotud vanema-lapse suhtlusviisidega, mis omakorda mõjutavad lapse koolisooritust ja sotsiaalsel käitumist klassiruumis.

Eestis on palju peresid, kus keerulise majandusliku olukorra tõttu töötavad vanemad välisriigis, mis tähendab, et vanem või mõlemad vanemad on lapsest eemal pikemaajaliselt. Eesti lastekaitsetöötajate poolt on välja toodud, et üha suurenev välismaale tööle suunduvate lapsevanemate hulk tähendab, et nende lapsed jäävad järjest sagedamini ühe vanema või üldse vanemateta ning nende emotsionaalne side vanematega aga ka otsene vanemate poolne järelevalve laste tegevuse osas väheneb (Lasteombudsman, 2011). Järelevalve puudumisega on seotud erinevad probleemid, näiteks koolikohustuse mittetäitmine. Vanema eemalolek toob endaga kaasa turvatunde ja vanemliku toe puudumise peresuhetes.

Krusell (2013) järgi on Eestist välisriikidesse tööle läinud mehi rohkem kui naisi. Seega on siinsetes peredes sage olukord, kus isa on suure osa ajast perest eemal mis, avaldab mõju lapse arengule. Uurimustest on ilmnenu, et lastel, kelle kasvatamises isad osalevad, on parem füüsiline ja emotsionaalne seisund ning parem enesekontroll. Samuti on ilmnenu, et lapsed, kellel on aktiivsed ja hoolitsevad isad, saavutavad paremaid tulemusi koolis ning neil on vähem raskusi kooliga kohanemisel (Flaquer, 2014).

Vanemate piiratud ajaressurss ja vähenev huvi laste tegemiste vastu koolis põhjustab seda, et laste õppetöös osaletakse järjest harvemini. Uuringud on aga näidanud, et vanemate kaasamine laste haridusse on oluline. See on seotud laste jaoks järgmiste positiivsete tulemustega: paranenu õppeedukus, väiksem väljalangevus, positiivsem suhtumine kooli, vähem käitumisprobleeme (Fager ja Brewster, 1999 viidanud Sakk, 2013). Poliitikauuringute Keskus Praxis 2005 uuringu tulemustes on kooli-kodu koostööd Eesti tasandil hinnatud puudulikuks või nõrgaks. Lastevanemate väike osalus loob olukorra, kus arengut suunab vaid üks pool, mistõttu ei saavutata terviklikkust. Otsustused õppetöö korralduse ja kvaliteedi suhtes jäävad üksnes kooli hooleks ning tulemuseks on ebaühtlane edasijõudmine õpingutes (Poliitikauuringute., 2005).

Ühiskondliku surve tõttu jääb laste jaoks üha vähem aega ja ruumi. Tänapäeva ühiskonna suund individualiseerimisele tähendab, et inimesed taandatakse nende perede juurest ja rakendatakse ühiskonnas ja tööturul. Täiskasvanud usuvad, et vajalik on lastega koos aega veeta, samas elatakse igapäevaelus järjest rohkem eraldi (Sakk, 2013). Sellest tulenevalt

osaletakse oma laste tegemistes, kaasa arvatud nende õpiprotsessis, üha vähem, mis omab laste arengule ja õpiedule ebasoodsat mõju.

### **1.3.2 Õpiedu ja suhted koolis**

Lapsevanemate ja teiste pereliikmete kõrval on kõige otsesemateks lapse mõjutajateks õpetajad. Lapsed veedavad suure osa oma aktiivsest ajast koolis, kus õpilaste toimetulekut mõjutab olulisel määral õpikeskkond, mis on paljuski õpetaja kujundada. (Sakk, 2013). Õpetajate ja koolikeskkonna mõju lastele võib pidada suhteliselt suureks.

Kool koos sealsete inimestega peab pakkuma piisavalt turvalist ja motiveerivat arengukeskkonda, kus õpilased tunnevad ennast hästi ning soovivad ja saavad ennast teostada (Sakk, 2013). See eeldab positiivseid suhteid õpilaste ja õpetajate vahel, teiste koolitöötajate ja ka klassis õpilaste vahel, kokkuvõtvalt eeldab turvaline koolikeskkond kogukondlikku ühtekuuluvustunnet. Eesti koolides on kogukonnatunde loomine probleemiks. Strömpl, Selg, Soo ja Šahverdov-Žarkovski (2007) kohaselt heiestub kooliprobleemidest rääkivate laste juttudes kool kihistunud, hierarhilise ning eristava süsteemina, kus õpilased ja õpetajad võitlevad oma positsiooni eest.

Kogukonnatunde ja sõbraliku õhkkonna loomisega on koolides raskusi, kuna õpetajad on sageli keskendunud õpilaste hinnetele ning enda oskuste arendamisele selles vallas, mis tagaks õpilaste kõrgemad ainealased tulemused. Õpilase hindeid peetakse õpetajatöö hindamise aluseks (Sakk, 2013). Koolikeskkonnas, kus leiab igapäevaselt aset hulgaliselt sotsiaalseid interaktsioone, ei saa suhete arendamist ja sotsiaalseid oskuseid jätta tähelepanuta. Samal ajal hindavad õpetajad suhteid õpilastega, mis nõuavad sotsiaalseid oskusi, empaatiat ja vastastikust austamist, halvaks (Loogma ja Talts, 2009; Ruus, 2009 viidanud Sakk 2013). Kooskõlas eelnevaga toovad õpilased ühe peamise probleemide tekkepõhjuseks koolis esile suhted õpetajatega, mida hinnatakse mitteusalduslikeks (Eesti Inimvara raport, 2010). Suhete paranemist takistab see, et õpetajad näevad probleemide põhjustena õpilasega seonduvaid tegureid. Nende jaoks on probleemid koolis seotud õpilaste käitumisprobleemidega, mis segavad ainealaste teadmiste ja oskuste omandamist. Probleemide ilmnemisel kaasatakse koolide õppimist toetavaid tugiteenuseid ja lapsevanemaid, samal ajal kui suuremat tähelepanu nõuaksid ka õpilase-õpetaja omavahelised suhted (Sakk, 2013).

Õpetajate tugevalt tulemustele orienteeritud suhtumine võib õpilaste seas põhjustada ärevust ning hirmu vigade ees, mis pärsib õppimist. Toomela (2009) järgi tuleb rõhutada vigade

tegemise normaalsust, nende kaudu õpitakse ja arenetakse. Vigade korral on oluline õpetaja võimalikult täpne tagasiside ning edu ja ebaedu seostamine panustatud jõupingutusega, mitte võimetega. Õpetajate reaktsioonid õpilaste edu või ebaedu suhtes võivad mõjutada õpilaste omistamisi. Siinkohal tuleks õpetajatel erilist tähelepanu pöörata hariduslike erivajadustega õpilastele, keda hinnates peaks akadeemiliste ja käitumuslike näitajate kõrval pöörama tähelepanu ka motivatsioonile ning enesekohastele uskumustele (Toomela, 2009).

Õpetaja saab luua turvalisema õhkkonna klassiruumis olles tähelepanelik enda tõlgenduste suhtes. Kuna õpetaja on koolis teadmiste valdaja positsioonis, siis tema tõlgendused klassiruumi keskkonnas domineerivad (Toomela, 2009). Kontekst kujundab õpilaste motivatsiooni, kooliga hõivatust, strateegiate kasutamist ja saavutust. Sellest tulenevalt peavad õpetajad tähelepanu pöörama ja keskenduma muutustele, sealhulgas muudatuste tegemisele ka enda käitumisviisides, mida nad saavad rakendada koolis või klassiruumis, et õpilasi toetada (Linnenbrink jt, 2002).

Turvalised suhted õpetaja ja õpilase vahel toetavad õpilase positiivset minapilti, aitavad jõuda soovitud sotsiaalsete väärtuste ja eesmärkideni ning toetavad sotsiaalsete ja akadeemiliste oskuste arengut (Sakk, 2013). Minkkinen (2013) toob välja, et hea suhe õpetajaga panustab õppimise protsessi vastavas õppeaines läbi selle, et sotsiaalne heaolu viib intellektuaalse arenguni. Arvestades seda, et kõik õpilased ei saa vajalikke toimetulekuoskusi kodusest kasvukeskkonnast, on õpetajate oskused, hoiakud ja professionaalsus laste arengu toetamisel tähtsad selleks, et toetada õpilaste arengut (Sakk, 2013).

Laste suhete kvaliteet õpetajaga on kriitilise tähtsusega laste õpihuvi ja õpimotivatsiooni kujundamisel (Sakk, 2013). Toomela (2009) viitab, et õppimine võib paljudele õpilastele olla üpris tüütu ja igav. Ka Eesti inimvara raport (2010) kohaselt peab suur osa Eesti õpilastest õppetunde igavaks, see võib mõjutada ka nende tulemusi vastavates ainetes negatiivselt. Juhul, kui õppimine on igav võidakse sellesse panustada minimaalselt, et läbi saada. Õpetajad peavad selliseid erinevusi tundma, et olla võimelised kujundama erinevaid õpikeskkondi ja toetama iga õpilase arengut ja õppimist (Toomela, 2009).

Algklassidest alates muutuvad tähtsate täiskasvanute rolli kõrval aina olulisemaks suhted eakaaslastega (Toomela, 2009). Kaasõpilastel on oluline roll klassiruumi sotsiaalse konteksti kujundamisel ning lapse kooliga hõivatusel (Linnenbrink jt, 2002). Head õpilaste vahelised suhted ei ole olulised ainult parema sotsiaalse õpikeskkonna loomiseks, vaid aitavad kaasa ka õpilaste akadeemilisele arengule. Uuringute tulemused näitavad, et sotsiaalselt tõrjutud

õpilased on tõenäolisemalt püsivalt madalama koolisooritusega (Toomela, 2009). Strömpl jt (2007) viitavad, et Eesti koolides esineb sagedasti vaimset vägivalda, millest ühe tõsisemana nimetavad lapsed ignoreerimist. Õpilased ootavad, et õpetajad vägivallaprobleemidega tegeleks, kuid valdavalt ei pööra õpetajad sellele tähelepanu (Strömpl jt, 2007). Sellest tulenevalt ei ole koolikeskkond paljude laste jaoks turvaline ja sobiv õpikeskkond.

### **1.3.3 Koolisotsiaaltöötaja roll**

Selleks, et suhted koolis ja peredes ning kodu ja kooli omavahelised suhted toimiksid, on vajalik koostöö, mille koordineerimisel saab abistada koolisotsiaaltöötaja või sotsiaalpedagoog. Nende erialade ühist käsitlust käesolevas töös toetab Strömpli, Kutsari, Linno ja Selja (2013) viide sotsiaalpedagoogi kutsestandardile, kust piisaval määral ei ilmne sotsiaalpedagoogi ja sotsiaaltöötaja sisuline erinevus.

Koolid tegutsevad sageli isolatsioonis, seetõttu on vajalik kodu ja kooli lähendada (Constable, 2008). Koolisotsiaaltöötaja saab kodu ja kooli lähendada töötades partnerluses õpetajate, perekonna ja lapsega, mille kaudu selgitatakse välja nende olukord ja vajadused. Sellise partnerluses töötamise keskmes peavad olema lapse vajadused.

Lapsed alustavad kooliteed erinevate oskuste, võimete, ettevalmistuse ja ressurssidega. Samal ajal iseloomustavad koole ühesugused standardid. Kaasaegne kool on organiseeritud kindlaks määratud õppekava, standardiseeritud õpilaste testimise ja hinnete süsteemi poolt (Constable, 2008). Õpilased, omades erinevaid ressursse, peavad sobituma ühesuguste õppekavade ja õppeprotsessi alla. Koolisotsiaaltöötaja ülesanne on läbi vajadustele vastavate teenuste pakkumise ja tingimuste parandamise leida võimalusi laste ressursside ühtlustamiseks.

Keskkonda ja tingimusi parendades on oluline arvesse võtta õpilaste tõlgendusi. Vajalik on, et koolisotsiaaltöötaja lähtub oma töös õpilase tõlgendustest ning ei püüa probleemi lahendada vastavalt asutuses domineerivale poliitikale. Asutuse poliitikast juhindumine lapse probleemidega tegelemisel tähendaks enda ametipositsiooni ära kasutamist selleks, et allutada õpilast süsteemi reeglitele. Näiteks võib see tekitada olukordi, kus probleeme, millel on sotsiaalne taust, püütakse suruda pedagoogilistesse raamidesse.

Koolisotsiaaltöös lähtutakse dünaamilistest ja komplekssetest suhetest kooli kogukonna sees ning välditakse keskendumist õpilasele, kellel on teatavaid raskusi. Keskendutakse koolile ja teistele õpilastele, et soodustada üksteisega kohanemist ning peetakse silmas konteksti, mille järgi on igal lapsel õigus haridusele (Constable, 2008).

Haridus peab olema kättesaadav kõigile ja seda võrdsetel tingimustel (Constable, 2008). Haridust võib pidada üheks peamiseks vahendiks, mis aitab lapsel keskkonnaga normaalselt kohaneda. Toetudes iga inimese võimetele, keskendub koolisotsiaaltöötaja sellele, et panna hariduse protsess toimima võimalikult täieliku määran. Hariduslike erivajadusega õpilastele võrdsete võimaluste tagamisel koolis omavad koolisotsiaaltöötajad eriti olulist rolli (Constable, 2008). Võrdsete võimaluste loomine on seotud kooli tingimuste parandamisega, mis hõlmab koolikeskkonna turvalisemaks muutmist ja selles kogukonnatunde arendamist ning tugevdamist. Koolikeskkonna muutmise ja parendamise protsessi edukus sõltub individuaalsest kõigi osapoolte kaasamisest, et oleks võimalik avastada isiklikud, perekondlikud ja kogukondlikud ressursid ning neid kasutada vastavalt laste vajadustele.

Koolisotsiaaltöö on nüüdseks jõudnud tagasi Costin'i kogukonna-kooli-õpilase suhete mudeli juurde. Selle järgi tuleb kogukond-kool-õpilane triadis esile kutsuda muutusi, läbi mille on võimalik teataval määral muuta kooli institutsionaalset praktikat ja poliitikaid (Mizrahi ja Davis, 2008). Avastades ebasoodsaid tingimusi, mis on aluseks õpiraskustele, peab koolisotsiaaltöötaja osutama aspektidele, mille suhtes on tarvilik teha muudatusi ja pakkuma abi kooli praktikate ja haldamise ümberorganiseerimises.

Töös peredega aitab koolisotsiaaltöötaja õpilasi ja peresid käitumuslike, emotsionaalsete ja majanduslike probleemide korral, mis takistavad õppimist. Vajadusel ühendab koolisotsiaaltöötaja lapsi ja peresid teiste asjakohaste teenustega ning võimalusel tegeleb koolisotsiaaltöötaja klientide, eelkõige lapse emotsioonidesse ja tajudesse puutuvaga ise. Kool ja kodu on keskkonnad, kus peaks toimuma lapse areng ja kus laps avastab enda väärtusi ning realiseerib oma potentsiaale. Tajud enda väärtusest ja potentsiaalset võivad olla moonutatud, koolisotsiaaltöötaja saab aidata neid tõsemaks muuta (Constable, 2008).

Kokkuvõttes koolisotsiaaltöötajad mitte ainult ei paku teenuseid õpilastele ja nende peredele, vaid pööravad tähelepanu ka oma rolli järjekindlale hindamisele, mida muudetakse vastavalt kontekstist tulenevatele vajadustele. Oluline on koolisotsiaaltöötaja roll kooli tingimuste parendajana ning positiivseid suhtumiste ja poliitikate edendajana, mis teeb võimalikuks probleemide ennetamise. See eeldab töötamist kogu kooliga. Kooliealiste laste ja nende perede jaoks pakub koolisotsiaaltöötaja teenust, mis on ennetuse, sekkumise ja positiivsete muutuste realiseerumise lahutamatu osa.

## 1.4 Õpiabi

Õpilaste toetamiseks on koolides loodud teenuseid, mis moodustavad õpilase tugisüsteemi. Üheks selliseks tugisüsteemi teenuseks on õpiabi.

Õpiabi, varasema nimetusega parandusõpe, eesmärk on toetada põhikooli 1.--9. klassi õpilase arengut tulenevalt tema hariduslikest erivajadustest ja võimaldada tal saavutada põhihariduse ja üldkeskhariduse riikliku õppekava nõuetele vastavaid õpitulemusi (HM määrus nr 34 p 1). Seda rakendatakse õpilastele, kes vaatamata klassi- ja aineõpetajate abile ei suuda täita õppekava nõudeid või vajavad õpioskuste ja -harjumuste kujundamiseks toetavat õppekorraldust. Õpiabi tunnid viiakse üldjuhul läbi tunniplaani välisel ajal rühma- või individuaaltegevustena (HM määrus nr 34 p 10). Õpiabirühma piirnormiks on Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse järgi kuus õpilast ning õpiabirühma tunde viib läbi, kas eripedagoog või 160-tunnise vastava koolituse läbinud õpetaja.

Õpilased, kelle jaoks on tarvis õppe sisu, -protsessi, -kestust, -koormust, -keskkonda ja töökava kohandada, nimetatakse põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse järgi haridusliku erivajadusega lasteks (edaspidi *HEV õpilased*). Õpiabi teenust kasutavad HEV<sub>1</sub> õpilased, kes on haridusliku erivajadusega ja vajavad õppimisel küll tugiteenuseid, kuid HEV hariduse kontseptsiooni kohaselt ei esine neil kaasuvaid puudeid ning nad on kergemate probleemidega õpilased võrreldes HEV<sub>2</sub> õpilastega. Vastavalt õpilase individuaalse arendamise toetamise tasanditele, kuulub õpiabi teise tasandi etappi, mis eeldab tugispetsialistide kaasamist. Selle jaotuse järgi tähendab esimene tasand märkamist ja sekkumist ning kolmas tasand sekkumisi maakonna nõustamiskomisjoni soovitusel. Seega rakendatakse õpiabi, kui teise tasandi tugiteenust - enne õpilase nõustamiskomisjoni suunamist ja enne täiendavaid uuringuid väljaspool kooli. Siit tulenevalt võivad õpiabi kasutavate õpilaste puhul vajadust selle järele mõjutada mitte ainult lapsest, vaid tema keskkonnast tulenevad asjaolud.

Juurikas ja Teemägi (2007) kohaselt on õpiabi tunnis vajalik arendada lisaks õpioskustele ka taju, tähelepanu, enesehinnangut ja hoiakuid, luua õpimotivatsioon, tegeleda tegevuse eesmärgistamisega, anda positiivset tagasisidet ja üleüldiselt rakendada individuaalset lähenemist. Parandusõppe töökorralduse määruses tuuakse välja, et õpiabi õpetaja üldtööaja sisse kuuluvad lisaks ka aineõpetajate, lapsevanemate ja õpilaste nõustamine, konsulteerimine spetsialistidega ning õpiraskusega õpilaste väljaselgitamine, nende uurimine ja nõustamine.

## 1.5 Uurimisprobleem

Üldharidussüsteemi arengukavas 2007-2013 tuuakse välja, et praegune õpilasi, lapsevanemaid ja õpetajaid toetav tugiteenuste süsteem on killustatud. See ei paku küllaldaselt vajalikku ja kvaliteetset tuge. Olukorras, kus HEV õpilaste arv koolides kasvab (Kanep, 2008) on seda arvesse võttes oluline välja selgitada, milline koolikorraldus ja õpiprotsess oleks õpilastele piisav ja sobilik.

Eelnevad uurimused, nagu näiteks Haridusministeeriumi uuring „Analüüs haridusliku erivajadusega õpilastest ja tugiteenuste kättesaadavusest õpilastele”, Praxise uuring „Õppenõustamisteenustega rahulolu ja nende kättesaadavus” ning üliõpilastööd on kajastanud peamiselt hariduse tugiteenuste kättesaadavust, õpiabisüsteemide rakendamist üldiselt ning seda üldjuhul koolide juhtkonna, õpetajate ja spetsialistide arvamus kogudes. Uurimusi, mis kaasaks õpiabi kasutavate õpilaste ja nende vanemate seisukohti või õpiabiga seotud kõiki osapooli, ei õnnestunud leida. Kuna palju on tegeletud rakendusliku poole ja kättesaadavusega uurimisega, siis Eha (2010) soovib oma magistritöö kokkuvõttes edaspidi uurida õpiabisüsteemide sisulist poolt.

Lähtuvalt Bronfenbrenneri PPCT mudelist ning teistest arengu- ja õpiprotsessiga seotud aspektidest ilmneb, et lapse areng on suuresti mõjutatud tema suhtes aset leidvate protsesside ning teda ümbritsevate kontekstide ja isikute poolt. Seega leian, et vajalik on lisaks laste enda käsitustele õpiabi vajaduse tekke ja õpiabi toimimise kohta uurida ka neid ümbritsevate isikute käsitusi. Sellest lähtuvalt on uurimusse kaasatud lapsevanemad ja koolis töötavad spetsialistid.

Statistikast ilmneb, et õpiabi on õpilast toetavatest tugistruktuuri teenustest logopeedi teenuse kõrval teine kõige enam rakendatud tugimeede (Kanep, 2008). Samas pole antud teenuse kohta teada, kuidas see vastab õpilaste ja neid ümbritseva keskkonna vajadustele ja ootustele.

Sellest tulenevalt on magistritöö eesmärgiks esitada analüüs õpiabi vajaduse tekkest ja õpiabi toimimise iseärasustest läbi õpilaste endi ja nende lähikeskkonnas olevate inimeste käsituste.

Püstitatud uurimisküsimused on järgmised:

1. Kuidas käsitavad õpiabi vajaduse teket õpilased, vanemad ja spetsialistid?
2. Kuidas kirjeldavad õpilased, vanemad ja spetsialistid õpiabi toimimist?

3. Millised on õpilaste, vanemate ja spetsialistide soovitud õpiabi edaspidisteks arengusuundadeks?



## **II PEATÜKK: Metoodika**

### **2.1 Metodoloogiline lähtekoht**

Uurimuse läbiviimisel kasutasin kvalitatiivset uurimisviisi, kuna soovisin mõista õpiabi vajaduse tekke ja õpiabi toimimise iseärasusi läbi õpilaste endi ja nende lähikeskkonnas olevate inimeste käsituste. Kvalitatiivne lähenemine keskendub osalejate kogemuste, seisukohtade ja mõtete avastamisele, see tähendab, et uuritakse, eesmärki, tähendust või tegelikke olusid (Hiatt, 1986, viidanud Creswell, 2003). Selle lähenemise meetodid võimaldavad uurida valitud nähtusi või küsimusi sügavuti ning detailselt. Kvalitatiivsete meetodite kasutamisel jäädakse võrdlemisi väiksearvulise valimi juurde, et keskenduda vastajate tõlgendustele ja kogemustele ning tähendustele, mida nendes väljendatakse. Metodoloogilise lähtekoha valikus lähtusin püstitatud uurimisprobleemist ja seatud eesmärgist ning pidasin silmas Hirsjärvi jt (2005) seisukohta vaadata kogutud materjali kui ainulaadset ja vastavalt sellele tõlgendada tulemusi.

### **2.2 Andmekogumismeetod**

Andmekogumisvahendina kasutasin eelnevalt ettevalmistatud intervjuu kava (lisa 1). Intervjuu kava koostamisel lähtusin poolstruktureeritud intervjuu põhimõttest, mis andmekogumismeetodina vastab kvalitatiivse uurimuse taotlustele ehk see teeb võimalikuks uuritavate seisukohtadel esile pääseda. Poolstruktureeritud intervjuu võimaldab vestluse käigus püsida etteantud teema raamides, kuid vajadusel annab võimaluse esitada täiendavaid küsimusi. Antud andmekogumismeetodit rakendades on võimalik saada vähestest andmeallikatest võimalikult palju ja mitmekülgset informatsiooni (Hirsjärvi jt, 2005).

Uurimuses kasutatud poolstruktureeritud intervjuude kavad koostas alateemade ja võtmeküsimuste kaupa vastavalt uurimisküsimustele, kuid küsimuste sõnastus ja järgnevus intervjuu käigus oli vaba. Eraldi intervjuude kavad koostas õpilastele, vanematele ja spetsialistidele.

### **2.3 Uurimuses osalejad**

Oma uurimuses osalejate valikul lähtusin eesmärgipärasuse põhimõttest. See tähendab, et uuritavad valisin ise. Minu sooviks oli intervjuuerida õpiabi kogemusega õpilasi; vanemaid, kelle lapsed on õpiabis; õpetajaid ja koolisotsiaaltöötajaid, kes kõik on otseselt või kaudselt õpiabi teenusest informeeritud isikud.

Uurimuse valimisse kuulusid erinevatest Eesti koolidest kolm õpiabi teenust kasutavat õpilast, kolm õpetajat, kolm lapsevanemat, sotsiaalpedagoog ja koolisotsiaaltöötaja.

Õpilased käisid põhikooli kuuendas klassis. Nad õppisid põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava alusel, aga kasutasid kooli õpiabi teenust. Intervjueeritud õpilased kasutasid peamiselt eesti keele õpiabi. Kõik intervjueeritud õpilased olid poisid.

Intervjueeritud lapsevanemad olid pärit erinevatest Eesti linnadest ning nende lapsed käisid erinevates koolides ja kasutasid õpiabi eesti keele aines või matemaatikas.

Uurimuses osalenud õpetajad olid aineõpetajad, kes kohtuvad õpilastega alates viiendast klassist ja õpetavad kuni üheksanda klassini. Intervjueeritute hulgas oli eesti keele ja kirjanduse õpetaja, matemaatikaõpetaja ning ajaloo ja ühiskonnaõpetuse õpetaja.

Intervjueerisin ka ühte koolisotsiaaltöötajat ja ühte sotsiaalpedagoogi, kellel lisaks otsestele ametiülesannetele oli lisakohustusi. Intervjueeritud sotsiaalpedagoog oli samaaegselt kooli HEV koordinaator ning koolisotsiaaltöötaja pakkus viienda kuni üheksanda klassi õpilastele õpiabi.

Uurimuses osalejad ei olnud omavahel seotud, kuna soovisin vaadelda iga vastaja kogemust seoses õpiabiga eraldi.

## **2.4 Uurimuse käik ja eneserefleksioon**

Intervjuude jaoks leidsin spetsialistid läbi asutuste ja isiklike kontaktide. Õpilaste ja lapsevanemate kaasamine toimus läbi koolitöötajate. Koolitöötajate kätte jätsin lapsevanematele mõeldud kaaskirjad, milles selgitasin uurimuse olemust, küsisin nõusolekut lapse osalemise kohta ning need sisaldasid minu kontaktandmeid lisainformatsiooni saamise jaoks.

Intervjuudesse oli lapsevanemaid ja õpilasi leida minu jaoks ettenägematult keeruline. Sageli anti intervjuus osalemiseks nõusolek, kuid hiljem nende inimestega enam kontakti ei õnnestunud saada. Mõned intervjueeritud lapsevanematest ja õpilastest õnnestus kaasata läbi koolitöötajate, keda isiklikult tunnen. Tulenevalt sellest, et tuttavad koolitöötajad soovisid väga aidata, võisid mõned intervjuudes osalenud lapsevanematest või õpilastest tunda selleks kohustust.

Intervjuu küsimuste viimistlemiseks viisin läbi pilootintervjuud. Pilootintervjuud aitasid kontrollida, kas küsimuste sõnastus ja ülesehitus võimaldavad saada vastuseid uuritavale

teemale. Pilootintervjuude analüüsi tulemusena korrigeerisin küsimuste sõnastust ja järjestust ning lisasin täiendavaid küsimusi. Pilootintervjuudele järgnesid põhiintervjuud.

Uurimuse põhiintervjuud viisin läbi 2014. aasta veebruaris-märtsis näost-näku kohtumistel ning kaks intervjuud Skype'i teel. Iga intervjuueeritavaga leppisin eelnevalt kokku intervjuuaja ning selgitasin intervjuu käiku, uurimuse teemat ja osaleja konfidentsiaalsust.

Enne ühe õpilasega intervjuu läbiviimist õnnestus mul viibida ka õpiabi tunnis kohal, mis andis sellest parema ettekujutuse. See andis ka intervjuus osalevale õpilasele võimaluse minu kui intervjuueerijaga eelnevalt harjuda.

Võrreldes teiste respondentide intervjuudega jäid õpilastega läbiviidud intervjuud lühemateks. Intervjuusid õpilastega võis mõjutada see, et need toimusid koolipäeva kestel, vahetunni või õpiabi tunni arvelt, mis pani intervjuule ajalised piirangud. Seetõttu võtsin intervjuueerijana liiga vähe aega, et luua lapsega parem kontakt enne intervjuu läbiviimist. Tulenevalt sellest, et ma ei suutnud intervjuude läbiviimiseks tagada võrdseid tingimusi kõikidele respondentidele, kannatas õpilaste käsituste põhjalikkus.

Kõik intervjuud lindistasin diktofoniga ning transkribeerisin.

## **2.5 Uurimuse eetilisus**

Enne intervjuude läbiviimist küsisin haridusasutustest ja igalt intervjuueeritavalt eraldi nende nõusolekut intervjuus osalemiseks. Õpilase osalemiseks informeerisin vanemat ja küsisin tema nõusolekut. Selgitasin osalejatele, et intervjuu küsimustele vastamine on vabatahtlik.

Enne intervjuu läbiviimist selgitasin intervjuueeritavatele, et selles osalemine jääb anonüümseks. Samuti seda, et anonüümseks jäävad asutused, mille kaudu uurimuses osalejad leiti. Uurimuses ei mainita ka, millistest Eesti kohtadest osalejad pärit on. Selleks, et tagada konfidentsiaalsus, on nii osalejate nimed kui ka teiste isikute ja kohtade nimed, mida intervjuudes mainiti, uurimuses muudetud.

## **2.6 Andmeanalüüsi meetod**

Andmeid analüüsisin kasutades temaatilist analüüsi (Ezzy, 2002). Kvalitatiivse metodoloogia puhul on temaatiline analüüs üks peamisi andmeanalüüsi vorme, kuna võimaldab tuvastada, analüüsida ja esitada erinevaid teemasid ning alateemasid, mis andmetest ilmnevad. Selle abil on võimalik andmed organiseerida ja avastada uurimisteema juures erinevaid aspekte (Braun ja Clarke, 2006).

Temaatilise analüüsi põhimõtteid järgides viisin läbi kolmeastmelise analüüsi. Esimeseks astmeks temaatilise analüüsi järgi on avatud kodeerimine, mille käigus lõin andmete põhjal esialgsed kategooriad. See nõudis helisalvestiste transkriptsioonide korduvat lugemist. Temaatilise analüüsi teise astme kohaselt panin läbi telgkodeerimise paika põhikategooriad ja uurisin tingimusi, kus esialgsed kategooriad ilmuvad. Analüüsi kolmandas astmes määratlesin tuumkategooria, mis ühendab eelnevalt loodud põhikategooriaid. Kategooriad lõin lähtuvalt saadud andmetest ehk induktiivsel moel.

### **III PEATÜKK: Analüüs ja arutelu**

Magistritöö analüüs põhineb õpetajate, sotsiaalpedagoogi, koolisotsiaaltöötaja, õpilaste ja lapsevanemate intervjuudes väljendatud arvamustel ja kogemuste tõlgendustel. Intervjuud viisin läbi kolme õpetaja, kolme õpilase, kolme lapsevanema, ühe sotsiaalpedagoogi ja ühe koolisotsiaaltöötajaga. Konfidentsiaalsuse tagamiseks kasutan uurimuses osalenute nimetamisel varjunimesid (õpetajad Ave, Helen ja Ele, õpilased Veiko, Raigo ja Maiko, lapsevanemad Malle, Salme ja Helle, koolisotsiaaltöötaja Krista ja sotsiaalpedagoog Kersti). Analüüsi osas kasutan järgmisi lühendeid: õpetaja - õp, õpilane - õpil, lapsevanem - lv, koolisotsiaaltöötaja - ksotst ja sotsiaalpedagoog - sotsp. Tsitaatides kasutan järgnevaid transkriptsioonimärke:

(.) lühike paus

(...) paus

/.../ tsitaadist lühendamisel välja jäetud osa

[sõnad] täpsustus, seletus

... sõnad ... tsitaat algab lause keskel või lõpeb enne lause lõppu

Telgkodeerimise tulemusel määratlesin kesksed teemad, milleks õpiabi vajaduse tekke puhul olid lapse omadused ja sellest tulenev käitumine ning kooli ja kodu rollid. Õpiabi teenuse juures tulid telgkodeerimise peamiste teemadena välja vajadus naaberalade kaasatuse järele ja vajadus selgemaks määratluseks. Tuumkategooriana määratlesin andmetest tulenevalt vajaduse last toetava tervikliku tugistruktuuri järele.

### **3.1 Õpiabi vajaduse teke**

#### **3.1.1 Õpilase individuaalsed omadused ja õpiabi vajaduse teke**

Õpilase individuaalsed omadused, mida intervjuueeritavad õpiabi tekkega seondult välja tõid, sai kategoriseerida kaheks peamiseks alateemaks, milleks olid sünnipärase omadused ning lapse tunde- ja tahtevald.

##### **3.1.1.1 Sünnipärase omadused**

Õpiabi vajaduse tekkega seondult toodi õpilase individuaalsete omaduste juures intervjuudes välja geneetilisi tegureid. Näiteks rääkis õp Ave, et õpiabi vajadus eesti keele aines võib olla tingitud õpilase pärilikkusest.

Õp Ave: „*See võib olla geneetiline, kaasasündind, et ongi nagu nõrgem, ei ole nii tugev eesti keeles ja keelelt.*“

Õpetajate jutust ilmnes, et juhul, kui pole tegemist õpilasega, kes kasutab individuaalse arengu toetamise kolmanda tasandi teenust, siis diagnoositud häirete kohta sageli informatsiooni ei omata. Olukorra, kus õpilase võimaliku diagnoosi kohta ei omata informatsiooni, positiivseks küljeks saab lugeda asjaolu, et sel juhul nähakse õpilast eelarvamustevabamalt. Diagnoosidele ja seeläbi ka meditsiinidiskursusele keskendumine võib tekitada olukorra, kus nähakse raskuste ilmnemisel lineaarseid põhjuseid ja eiratakse sotsiaalsete kontekstide keerukust ning suhete dünaamikat (Selg, 2012). Intervjuudes osalenud ei keskendunud meditsiinidiskursusele, vaid tõid oma kogemustele ja arvamustele tuginedes välja tegureid teistest valdkondadest, mis nende jaoks olid õpilase arengu mõjutajatena olulised.

Õp Helen: „*Mingi osa õpilasi siiski on meil neid, kellel ongi mingisugune, kuidas siis nagu öelda, mingisugune füüsiline või vaimne mingisugune puudujääk, aga neid selliseid lapsi, keda ma teaks, et tal oleks mingi diagnoos või et ta on tõesti käinud kuskil uuringutel (.) võib-olla nad käivadki, aga kõigi kohta me ei tea seda infot, sest lapsevanemal ei ole kohustust kooli teatada mitte midagi oma lapse kohta.*“

See, et lapsevanemad ei pea kooli üldse informeerima, võib mõnedel juhtudel panna lapse koolikeskkonnas ebasoodsasse olukorda. Teatud juhtudel on vajalik kooli informeerida, et tagada lapse heaolu koolis.

Õp Ele viitas samuti õpilaste pärilikkusest tulenevatele omadustele, kuid ta ei leidnud, et need mõjutaksid õpiprotsessi otsustavalt ja sellisel viisil, et poleks võimalik tulemuslikult õppida. Ta kirjeldas, et vajaduspõhise abi korral on edukas õpiprotsess võimalik ka nende õpilaste puhul, kelle teatud kaasasündinud omadus või häire võib õppimist raskendada. Seega saab õp Ele arvamuse kohaselt arengu kulgu väliste tegurite abil korrigeerida.

Õp Ele: „*Ma näen seda ka, et mingid lapsed arenevad hästi palju aeglasemalt. Ma ei usu absoluutselt tegelikult sellesse jäävuse asja, et umbes, et see õpilane ongi selline.*“

Taolist suhtumist, „*see õpilane ongi selline*“, on õp Ele kogenud lapsevanemate poolt ning tõi välja ühe enda vestluse vanematega, kus ilmnes, et aktsepteeritakse õpilase madalat õpitaset, kuna seda peetakse mõnes õppeaines osaks tema nii-öelda geneetilisest pärandist. Suhtumine, mis keskendub teatavate omaduste jäävusele, võib mõjuda pärssivalt lapse arengule, kuna

ootused tema suhtes võivad olla madalamad ning õppetööga seondult võidakse hakata tegema järeleandmisi asjades, millega laps tegelikult hakkama saaks. Eelsoodumus näiteks düsgraafiale põhjustab järgnevale kirjeldusele tuginedes vanemate ebapiisavat tuge lapsele, kuna arvatakse, et selle suhtes pole võimalik midagi ette võtta.

Õp Ele: „*Nagu keegi just väitis, see oli kohutav, et ühe õpilase vanemad ütlesid midagi sellist, /.../ umbes üks nende laps ei oska kirjutada, sest et see on geneetiliselt kaasasündinud, et neil on juba kõigil, et „meil endal on see geneetiline õigekirja hälve ja siis vanaisal ja vanaemal juba olid,” et see on mingi põlvkondade pikkune värk. Ma nagu lihtsalt ei usu seda, et ma usun sellesse juurdekasvu, et see on nagu protsessis, et see on nagu arendamise keiss.*“

Siinkohal ilmneb õp Ele tauniv hoiak õpilase tulemusi lapse kaasasündinud iseärasustega seostamise suhtes. Raskuste korral tuleks õpilasele osutada olukorrast ja kontekstist lähtuvalt vajadustele vastavat abi, mis eeldab koolis töötavate spetsialistide professionaalsust ja sobivaid õpetamismeetodeid, kuid mitte juba õppeprotsessi alguses oodata lapselt vähem. Sellised hoiakud võivad tekitada lisanduval õpiraskusi või olemasolevaid süvendada.

Pärilikkusega seonduvat ei käsitatud üheski intervjuus ainukese õpiabi vajaduse tekke võimaliku põhjusena. Järgnevalt esitan teiste asjaoludega seotud kategooriad, mis ilmsid intervjueritute käsitustes õpiabi vajaduse tekkest rääkides.

### **3.1.1.2 Tunde- ja tahtevald**

Õpilase käitumise omapäradena, mis soodustasid mahajäämust ja õppimisel tekkivaid raskusi nimetati näiteks tähelepanu hajumist ning seda, et tunnis tegeletakse õppetööst kõrvaliste asjadega.

Õp Helen: „*Kui sa tunnis ikkagi teed mida iganes muud, siis sa lihtsalt ei õpigi mitte midagi ja sealt need raskused tulevad.*“

Õp Ave: „*Kui ta ei ole käitumiselt tunnis väga korrektne, et tal on pidevalt midagi muud tunnis teha. /.../ et ei ole nii palju tundides kaasa teinud ja tähelepanu ei ole tunnis nii hea.*“

Õp Ele on täheldanud, et õpilaste keskendumisvõime on aja jooksul muutunud. Tema arvamuse kohaselt ei olnud varasemalt koolis keskendumise ja korralduste järgimisega nii suuri raskusi kui praegu. Õpilaste keskendumisraskused ei lahene iseenesest. Kuna keskendumisraskused on õpetajate tähelepanekute järgi õpilaste seas levinud ja ajaga süvenenud, siis vajab arendamist õpilaste oskus oma tähelepanu suunata.

Õp Ele: „*See, kuidas keskenduda või mida on keskendumiseks vaja, et see on jällegi nagu mingi teatav oskus, mida peab õppima, aga ma ei ole kindel kui palju selle oskuse arendamisele tähelepanu pööratakse. Seetõttu nad ei oskagi.*“

Õpilaste keskendumisraskuste taga on vajalik näha ka tema keskkondade ja suhetega seonduvaid võimalikke mõjutajaid. Näiteks tegureid, mis on seotud lapse elus tekkinud koduste probleemidega või suhetes õpetajate ja kaasõpilastega. Need on asjaolud, mis samuti lapse tähelepanu hajutavad.

Väljendati seisukohti selle osas, miks mõned õpilased tegelevad tunnis õppetööst kõrvaliste asjadega ning ei keskendu õppimisele. Tunnis tähelepanu hajumise põhjustena toodi välja huvi puudumist ning õpilaste soovi, et neile isiklikku tähelepanu pöörataks.

Õp Helen: „*Mingi huvi puudus ja tihti on vaja ka mingit tähelepanu, et võib-olla, kui kodus seda tähelepanu ei saa või sul ei olegi kodus kedagi, kes hooliks sinust või näitaks seda välja, siis tihti mõnel ongi koolis õpetaja see, kes teda tähele paneb ja ütleb midagi, et mõnikord isegi, kui sa nagu halvasti ütled, ta tunneb, et sa paned teda tähele, et sa näed teda.*“

Kodust saamata tähelepanu võib õpilane üritada korvata koolitunnis. Väljakutsuv ja teiste tähelepanu otsiv käitumine on lapseas normaalne, kuid selle püsimine võib osutada käitumuslikele häiretele. Probleem võib välja areneda lisaks bioloogiliste tegurite mõjule ka perekondlike või keskkondlike asjaolude tõttu (Veskiväli, 2012). Siinkohal ilmneb, kui tihedalt on omavahel seotud õpilase käitumismudelid, teda ümbritsev keskkond ja lähitasandi suhted.

Intervjuudest selgus, et tähelepanu hajumine ning raskused keskendumisel ei ole probleemiks mitte ainult õppetundides, vaid need ilmnevad ka koduses keskkonnas. Lapse võimetust oma tähelepanu suunata omistatakse aga tema isikule, mis ei motiveeri probleemiga tegelema. Näiteks iseloomustab tähelepanu hajumine lv Malle kohaselt tema last ka koduses keskkonnas ning ilmnes, et seda käsitatakse kui püsivat lapse isikuomadust, millega tuleb leppida.

Lv Malle: „*Kui arvuti ära võtta, siis on telefon ja kui ma võtan telefoni ära, on televiisor ja kui ma võtan televiisori ära, et siis on kolmas asi. /.../ Ma võin ju need kõik ära võtta ja ta ei pruugi ka õppima hakata. See on ikkagi inimeses endas kinni, et kui mul üks laps võtab kätte ja tal võib olla kümme inimest majas, ta viskab ennast siruli voodisse ja hakkab lugema ja teine ei tee seda siis ka, kui ta üksi on ja tal kõik muud võimalused käest ära võtta, siis see on ikkagi inimeses kinni, /.../ et see on juba tema olemus selline.*“



Ilmneb, et probleeme keskendumisel seostatakse otseselt lapsega, seostamata seda tema elukeskkondadega. See, et lv Malle tunnistas tähelepanu suunamise raskusi, kui lapse isiku lahutamatu osa, ei motiveeri ka probleemiga tegelema. Kui lapse tähelepanu hajub, siis seda aktsepteeritakse, „*see on juba tema olemus selline*“ ning seetõttu ei näe laps ka põhjust proovida enda käitumise juures midagi muuta. Kongi, Heinmets, Täht, Binsol, Padu ja Teesalu (2012) viitavad aga, et käitumine on õpitav, see vajab harjutamist. Tahtlik kontroll oma käitumise üle kujuneb järk-järgult välistest instruktsioonidest sisemise omaksvõtu ja oskuseni. Ka Bronfenbrenneri PPCT mudeli kohaselt areneb kompetents siis, kui arengut soodustav protsess leiab aset regulaarselt ja piisavalt pika aja jooksul. See tähendab, et lapse õppimisharjumuse tekitamiseks on vaja selleks sisse seada rutiin ja järjekindlalt harjutada. Lv Malle jaoks kinnitab seisukohta, et lapse õppimisega mittetegelemise põhjus peitub lapse isikus ka kodune võrdlusmoment, kus üks lastest hakkab õppima ükskõik millises keskkonnas ning teine vastupidiselt, ei hakka vanema kirjelduste kohaselt seda tegema ka siis, kui tema arvates on tingimused sobivad. Siinkohal tulevad välja laste individuaalsed erinevused, mis eeldavad ka individuaalset lähenemist. Tarvilik on leida sobivad õpitingimused ja vahendid ka teise lapse jaoks ning õppimise eeltingimuseks olevaid käitumisviise järjekindlalt harjutada.

Lapsevanemate intervjuudes väljendatud arvamused jätavad mulje, et lastel peaksid olema oskus oma tähelepanu suunata ja huvi õppimise vastu kaasa sündinud ning kui see nii pole, siis selle suhtes midagi muuta ei saa. Taolisele suhtumisele viitab ka lv Helle seisukoht selle kohta, et lapsel puudub teatud õppeainete vastu huvi, millest tema sõnul on tekkinud ka õpiabi vajadus vastavas aines. Ilmneb, et huvi puudumist teatud õppeainete suhtes aktsepteeritakse, kuna otsitakse mitte lahendusi, vaid olemasoleva kinnitusi, näiteks sama asjaolu ollakse ka teiste laste puhul märganud. Tulenevalt sellest, et püütakse huvi puudumist ja õpiabi vajadust teatud õppeainete osas õigustada, ei peeta ka vajalikuks tegeleda lapses huvi tekitamisega või seda peetakse võimatuks. Kuna teatud õppeaineid stereotüüpiseeritakse ja peetakse olemuselt igavateks ja keerulisteks, siis selle kaudu püütakse leida seletus ka lapse õpiprobleemile, seda lahendada püüdmata. Seega ka tegelemine nende õppeainetega ja huvi nende osas väheneb.

Lv Helle: „*Temale [lapsele] ei ole matemaatika huvitav, tegelikult paljudele ei olegi, vähestel on, aga noh, kes punnivad, kuidas keegi, aga paljud jah, ei.*“

Ka õpilane väljendas enda õpiabis käimise põhjust selles, et tal ei ole õppeainete vastu piisavat huvi. Õpil Maiko rääkis, et tal tegelikult õpiabis käimise vajadust ei olegi. Õpiabis käimise vajadus väljendub Maiko kohaselt tema hinnetes, kuid ta ei leia, et koolis oleks tema

jaoks midagi liiga raske. Õpilase kirjeldustest ilmneb vajadus arendada õpilase õpitahet ja tekitada temas huvi õppeainete vastu ehk probleem on õpikeskkonnas, mis peaks muutuma õpilase huvidele vastavamaks.

Õpil Maiko: „*Hinnetes, sest ma ei viitsi õppida.*“

Õppimise asemel tegeleb õpil Maiko arvutiga.

Õpil Maiko: „*Ma tahan kogu aeg midagi vaadata sealt [arvutist] või midagi mängida.*“

Läbi Maiko olemasoleva huvi tegeleda arvutitega, saaks ergutada ka tema huvi õppimise vastu. Arvutite jm tehnoloogiate abil saab tekitada õpihuvi, kuna need võimaldavad läheneda õppimisele loomingulisemalt (Evangelou jt, 2009).

Intervjuudes toodi õpiabi vajaduse tekkega seonduvalt välja ka õpilase psühholoogiline seisund üldiselt ning enesekohased tajud, mis mõjutavad muuhulgas ka keskendumist ja huvi. Sellised tunded ja tajud on tihedasti seotud õpilase erinevatest keskkondadest saadud kogemustega. Bronfenbrenner viitab PPCT mudelis, et subjektiivsed kogemused mõjutavad oluliselt arengut tulevikus. Kogemustega seonduvad tunded mõjutavad edaspidiseid tegevuslikke valikuid.

Näiteks võib õp Ele hinnangul vajadust õpiabi järgi tekitada ning lapse psühholoogilist seisundit koolis mõjutada see, kui koolis käimist alustades, ei ole laps kooliküps. Juhul, kui laps ei olnud kooliks valmis, võib see teda õp Ele arvamuse kohaselt mõjutada kogu õpingute aja vältel. Esimesed kogemused koolis on olulised, kuna kujundavad õpilase mulje koolist ja õppimisest ning tema enesehinnangut oma võimekuse kohta. Kui õpilase esimesed kooliga seonduvad mälestused on negatiivsed, võib see Snyder'i (2002) kohaselt mõjutada vastavalt ka tema eesmärgipüstitust ja edaspidi kogetavaid emotsioone.

Õp Ele: „*Kas ta on kooli tulles kooliküps tegelikult või võib-olla oleks võinud oodata, et see hakkab väga mõjutama teda, et see on nagu ilmtingimata. Et see, et osad nendest õpilastest, kes on õpiabis, on seal selle tõttu, et nad nagu mingil viisil ei saa vaimselt hakkama koolis käimisega või klassis olemisega või sellel viisil õppimisega nagu teised ja siis see hakkab mõjutama sõna otseses mõttes seda õppimise protsessi.*“

Sellistel juhtudel, kus on õpilasi, kes ei saa „vaimselt hakkama koolis käimisega või klassis olemisega,“ on vajalik kooli spetsialistide nagu koolisotsiaaltöötaja või sotsiaalpedagoogi ja psühholoogi kaasamine lapse olukorra leevendamisse. Koolis sotsiaalse töö tegijad saavad

kaasa aidata lapse suhete parendamisele eri keskkondadega, millest tulenevalt võiks arvata, et õpiabi tekke keskkondlike mõjude kahanemisel paraneb ka õpiedu.

Lootusetuse tunnet, ebakindlust ja segadust tekitab intervjuudes väljendatud tähelepanekute järgi ka see, kui kusagil õppeprotsessis on tekkinud lünk õpilase teadmistes ja õppematerjali mõistmises, mida ei ole õigel ajal tähele pandud. See mõjutab oluliselt edasisi õpinguid, kuna tekkinud tühimik ei võimalda mõista uut õppematerjali. Sellised „augud“ õppimises võivad tekkida näiteks pikema koolist puudumise järel või kui õpilane ei olnud mingil perioodil teataval põhjusel võimeline koolitunnis keskenduma. Vajalik on leida ka kooli tingimustes põhjused, mis lasid tühimikel õpilase õpiprotsessi tekkida.

Õp Helen: *„Kui on juba väga-väga palju siukseid pettumusi olnud, siis neil tekibki lootusetuse tunne, et noh, mina ei suudagi rohkem, a mõnikord see on mingi väikse asja taga kinni.“*

Õppimise protsessi tekkinud tühimikud, mis jäävad pikema aja jooksul tähelepanuta, võivad avaldada negatiivset mõju õpilase õpitulemustele ning seoses lootusetuse ja ebakindluse tunnetega langetada motivatsiooni edaspidiste õpingute osas. Erinevatest uuringutest on selgunud, et lootusrikkus ja õpitulemused on omavahel tihedalt seotud. Madala lootusrikkusega lapsed on negatiivse mõtlemisega, nad ei usu endasse, suhtuvad eesmärgi saavutamisse ükskõiksemalt ning võivad sagedamini kogeda kurvameelsust (Snyder, Hoza, Pelham, Rapoff, Rubinstein, Stahl jt 1997). Selle tõttu on oluline tühimikud õpilase teadmistes ning õppematerjali mõistmises üles leida, neile tähelepanu pöörata ja nende osas õpilasele vajalik abi tagada.

Lootusrikkust, koolirõõmu ja eneseusku mõjutavad õpilase jaoks ebasobivad tingimused. Selleks, et õpilasel säiliks sisemine motivatsioon õppida, peaksid kooli nõudmised olema kohandatud vastavalt õpilase võimetele (Csikszentmihalyi, 1990). Õigetes tingimustes kogetakse õppimise rõõmu. Õpilase võimetele vastavate tingimuste loomist käsitatakse ka kaasava hariduse põhimõtetes, kus tuuakse välja, et tuleb edendada kõigi õppijate täielikku osalust ja luua võimalused, mis tagavad õpilastele selle, et nad saavad realiseerida oma potentsiaali. Sotsp Kersti kirjeldas olukorda, kus tingimused võivad saada takistuseks õpilase potentsiaali realiseerimisele, mis omakorda põhjustab koolirõõmu kadumist.

Sotsp Kersti: *„Kui lapsele on kõik ülesanded ja ootused üle jõu, siis ta loobub isegi sellest, millega ta hakkama saaks. Nagu kustub see viimanegi koolirõõm ära.“*

Tajudes madalat koolirõõmu, muutub kooliskäimine tüütuks kohustuseks, mida mõõdetakse hinnetega ning õpilase huvi teadmiste omandamise protsessis on minimaalne (Sakk, 2013). Kui kooliskäimine on õpilase jaoks ebameeldiv ja tüütu, siis kahaneb ka eneseusk, toob Krass (2013) oma bakalaureusetöö tulemustes välja. Madala eneseusuga ei saa olla kõrget eesmärgipüstitust, mis võib viia selleni, et loobutakse ka ülesannetest, mis tegelikult oleksid võimetekohased. Eneseusku on võimalik suurendada, aga reageerida tuleb õigeaegselt ning kasutades meetodeid, mis keskenduksid lapse positiivsetele omadustele ja edule (Snyder, 2002). Eneseusu säilitamiseks on vajalik last toetada läbi positiivse tagasiside tema väikseimagi edu kohta õppeprotsessis. See on koolis töötavate spetsialistide professionaalsuse küsimus.

Kui õpilane ei saa õigel ajal abi, on pikema perioodi jooksul kogenud õppimise protsessis läbikukkumisi ning on segaduses, miks ta õppimisega edukalt toime ei tule, siis mõjub see ksotst Krista kirjelduste kohaselt frustrerivalt. Probleem, mis võis algselt olla seotud vaid teatud tühimikuga õpilase teadmistes ning mida oleks olnud kerge lahendada õigeaegse abiga, võib hiljem olla mõjutanud juba õpilase psühholoogilist seisundit, tema õpihuvi ja motivatsiooni. Sellisel juhul ei piisa raskuse ületamiseks enam ainult teatud õppainealasest abist, vaid on vaja tegeleda ka õpilase motivatsiooni ja enesehinnanguga ning lapse toetamisega eri osapoolte poolt.

Ksotst Krista: „*Nad on ise selleks hetkeks, kui nad õpiabisse jõuavad, juba ammu alla andnud, et nad on nii sügavas augus, nad ei taha enam mitte midagi. Neil puudub täielikult motivatsioon.*“

Kokkuvõttes intervjuudes õpiabi vajaduse tekkega seondult nimetati tähelepanu, motivatsiooni, huvi, koolirõõmu, lootusrikkust. Need on omadused, mida saab arendada. Selle jaoks on vajalik, et lapse lähikeskkondades oleval täiskasvanul - vanemal, sotsiaalse töö tegijal, koolis töötaval spetsialistil, mõistaksid nende tegurite tähtsust ja oskaksid neid õpilase puhul märgata ja toetada.

### **3.1.2 Kodukeskkond ja õpiabi vajadus**

#### **3.1.2.1 Vanemate tööelu ja eemalolek**

Intervjueeritute kirjeldustest ilmneb, et paljud vanemad peavad töö tõttu suure osa oma ajast veetma kodust eemal, mis avaldab olulist mõju ka kodusele elukorraldusele. See, et vanemat pole füüsiliselt kohal, mõjutab lapse arengut ja elu nii, et võib tekitada muuhulgas ka õpiabi vajaduse. Näiteks rääkis lv Malle, et õpiabi vajadus on nende peres jätkuvalt olemas, kuna

vanematel pole tulenevalt tööga hõivatuses aega last kodus õppimisel piisavalt aidata. Seetõttu loodetakse õpiabile väljastpoolt.

Lv Malle: „Kuna meil ei ole kedagi kodus, kes niimoodi peale tema koolipäeva tuleb ja temaga õppima hakkab ja temaga tegeleb, siis loomulikult tekib neid vajadusi ka. /.../ Kõigepealt oleks aega vaja vanemate poolt, et temaga tegeleda, aga kuna seda aega on üsna vähe, siis loomulikult need õpiabi tunnid.“

PPCT mudelist lähtuvalt, selleks, et saaks toimuda areng, on olulised vanema-lapse suhetes aset leidvate proksimaalsete protsesside regulaarsus, kestvus, ajastus ja vastastikusus. Neid tingimusi vanema sagedane eemaolek ei pruugi tagada.

Vanemate eemalolek mõjutab päevarežiimi, piiride ja reeglite kehtestamist ning nende järgimist. Kuna laps on palju üksi, siis ei suuna ega toeta keegi last tema tegevustes. Sellest tulenevalt võib jääda õppimine ja koduste ülesannete tegemine tahaplaanile, mis mõjutab õppetulemusi ning edasist hakkamasaamist koolis.

Ksotst Krista: „Vanemate pikad tööpäevad, sellepärast et pole piire, keegi ei kontrolli ja siis jäetakse üleüldse õppimata.“

Sellist koolisotsiaaltöötaja seisukohta, et vanemate eemal olles ei saa laps endale õppimiseks aja organiseerimise ja koduste ülesannete täitmisega hakkama, kinnitas ka lv Malle. Kui vanemad vaheldumisi graafikuga tööl käisid, oli last võimalik rohkem toetada, kuid nüüd on vanemad samaaegselt kodust ära ning lapsel puudub päeva kestel kodus täiskasvanu tugi. Lapsevanemate ajalist ressursi mõjutavad peale töö ka kodused kohustused.

Lv Malle: „Ma ei tule kell kaks koju ja ei hakka nüüd õppima, et ma tulen ikkagi koju seal kell kuus, kell seitse, kell kaheksa, siis on vaja süüa, kõike muud ka teha, et siis on põhimõtteliselt magamise aeg käes. Kui laps ise ei õpi ja ise ei vaata ühtegi asja, siis peab olema tal keegi, mingi tugi, kes kontrollib ja vaatab, sest et ise ta ei tee ja siis ongi see, et kas on õppimata või mis iganes. Tegelikult lihtsalt jääb ajast puudus. Temaga võtab iga asi kohutavalt palju aega. Kui on veel keegi kolmas kodus, siis see tähelepanu hajub kohe, nii et noh õde või mis iganes, et siis on nagu kõike muud vaja teha kui õppida.“

Eesti tööelist elanikkonda iseloomustab asjaolu, et töötatakse välisriikides. Väljaspool Eestit töötamine võimaldab vanema kohalolu lapse jaoks veelgi vähem. Vanema vähene kohalolu mõjutab lapse arengut ja psühholoogilist seisundit ning sellest tulenevalt ka tema õppimisega

toimetulekut. Õp Ele tähelepanekute kohaselt on välismaal töötamine ja lapse probleemid enese-reguleerimisega omavahel tihedalt seotud.

Õp Ele: „*Ma tean neid asju, mida nad [õpilased] on ise mulle rääkind ja vähemasti nende juttude põhjal on minu jaoks välja joonistunud kaks asja, et käitumisprobleemid või nagu raskused enda reguleerimisega ja et selle üks põhjus on see, et vanemaid ei ole kodus. Seal on hästi palju vanemaid, kes vähemasti, et nagu üks vanem, kes töötab kuskil välismaal, ma ei tea, rekka peal või Soomes või kuskil ja seda on ka, kuna X asukoht ei ole üldse kaugel Y asukohast, siis paljudel vanemad töötavad näiteks Y asukohas ja ei käi kogu aeg kodus.*”

Õp Ele kirjeldust käitumisraskuste ja välismaal töötamise seose kohta toetavad ka Pärna, Lai ja Tulva (2008), kes on välja toonud õpetajate ja sotsiaaltöötajate hinnangud, mille kohaselt on kolmandikul lastest, kelle vanem või vanemad töötavad võõrsil, tekkinud käitumisprobleemid. Käitumisraskuste tekkega võib olla seotud see, et vanema(te) kohaloleku puudumisel jäävad puudu või kahanevad lapsele seatud piirid. See võib kaasa tuua näiteks sagedase koolist puudumise ja mõjuda negatiivselt lapse päevarežiimile. Snyder`i (2002) kohaselt on lastel, kes on üles kasvanud ilma piirideta, järjepidevuseta ja toeta, raskem ka lootusrikast mõtlemist õppida. Lapsevanemate välismaal töötamine on laiem sotsiaalne probleem, mille pereelu kahjustavate mõjudega tegelemisel peavad olema hõlmatud erinevad spetsialistid eesotsas sotsiaaltöötajatega.

Õp Ele selgitas, et vanema eemaolek ei taga lapsele piire, turvalisust ning edukaks toimetulekuks on oluline ka täiskasvanust eeskuju.

Õp Ele: „*Eriti poiste puhul on näha, kuidas mõjutab see, kui näiteks isa pole kodus. Selliseid selgeid piire ei ole, neil on vaja piire, sest siis nad tunnevad ennast turvaliselt. Ja ma ikkagi leian, et mitte, et alati see eeskuju peaks olema kodust, aga, et poistel on vaja nagu mehi, ka mehi, mitte ainult naisi, kes näitaks neile ette, kuidas mehena toime tulla.*”

Ka Cacciatore ja Koiso-Kanttila (2009) kohaselt vajavad poisid enda kõrvale eelkõige kedagi, kes õpetaks enesekindlust ja enesekontrolli. Selleks saab olla eelkõige mehelik eeskuju, kelle olemasoluga võivad tekkida probleemid enesekontrolli puudumise ja madala enesekindluse tõttu.

Tööga seonduvad asjaolud võivad tekitada lapsevanemale stressi ja mõjutada tema emotsionaalset seisundit. Viimane omakorda määrab selle, millised on suhted kodus, kuidas suheldakse oma lapsega ning kui palju suudetakse last ise stressis olles toetada ja aidata.

Õp Helen: „*Kodune stress lööb ikka koolis ka välja. Kasvõi see, kui lapsevanem on töötu, kui lapsevanemal endal on mingi tööstress või tal ei ole aega, siis see mõjub.*”

Lapsevanema tööstress mõjutab teda lapsega suhtlemisel, lapse toetamisel ja üleüldiselt õhkkonda kodus, millest ilmneb PPCT mudelis käsitletud mikro- ja eksotasandite seotus. Vanema töökoht kuulub küll eksosüsteemi, milles laps ise ei osale, kuid mis võib oluliselt mõjutada tema psühholoogilist ja materiaalsel heaolu ning seeläbi ka õpiedu.

Tänapäeva ühiskonnas on aeg, mis veedetakse tööga hõivatult, muutunud ebaproportsionaalselt suureks. Intervjuudes väljendati, et vanemate vähene ajaressurss mõjutab vanema võimalust lapse jaoks kohal olla, mis tähendab, et muuhulgas ei saa laps loota vanemate õpialasele toele kodus. Juhul, kui vanemat pole sageli kohal tähendab see, et lapsele ei ole kehtestatud piire, reegleid ning puudub päevastruktuur, mis paljudel juhtudel hakkab mõjutama õppimist.

### **3.1.2.2 Vanemlikud oskused**

Koduste piiride ja reeglite kehtestamisele ning järgimisele omab mõju vanema kohalolu, kuid see on seotud ka vanemlike oskustega, sealhulgas kompetentsi ja kasvatustiiliga. Spetsialistide kirjeldustest ilmneb, et isegi kui vanema kohaolu pole probleem, ei olda siiski kodus lapsele kehtestanud piire ja reegleid, mis on vajalikud muuhulgas ka õppeprotsessi planeerimise jaoks. Vajalik on, et päevakavasse tekiks harjumuspärane õppimise aeg, kuid sageli sellist koduse õppimise aega pole perede poolt tekitatud.

Ksotst Krista: „*Tüüp-probleemid, millega ma olen rinda pistnud, mis lapsi häirib, on selline reeglite puudumine. Ei ole sellist ütleme kindlat aega, millal ta peab õppima, keegi ei kontrolli seda.*“

Ksotst Krista toob reeglite puudumise välja kui asjaolu, mis lapsi häirib, kuid siit nähtub tema isiklik tõlgendus, mis ksotst Krista järgi kehtib enamike laste kohta ning mis võetakse olukordade lahendamise aluseks. Kuigi laste olukorrad on üldjuhul mitmetahulisemad ning ei sõltu vaid teatud reeglite olemasolust, siis ei saa tähelepanuta jätta päevastruktuuri olulisust. Esiteks on teatav režiim vajalik sellepärast, et päevakavasse tekiks kindel ja rutiinne aeg õppimise jaoks. Samal ajal on lapse tervise seisukohalt ja väsimuse ennetamiseks olulised ka söömise- ja magamaminekuajad. Need ei pea olema punktuaalsed ajad, kuid vanem võiks aidata lapse tegevusi planeerida ja suunata. Sotsip Kersti kogemuse järgi puudub paljude perede igapävasel elukorraldusel režiim ning see ei soodusta muuhulgas ka õpilase koduste ülesannete tegemist ja õppimist, kuna puuduvad kindlad ajad tegevusteks.

Sotsp Kersti: „*Tihti on selliseid vestlusi vanema ja lapsega, kus me panemegi paika konkreetset päevakava, et see tundub imelik, aga see on nii paljudes kodudes lihtsalt paigast ära.*“

Vanemlike oskustega seonduvalt ja lapse õppimist mõjutava asjaoluna nimetab õp Ele selle, et lapsevanemad hakkavad varakult liigselt oma laste iseseisvusele rõhuma. Sellest tulenevalt ei kehtestata lapsele enam ka vajalikke piire ning ei huvituta piisaval määral nende tegevustest, vaid jäädakse lootma laste iseseisvale tegutsemisele.

Õp Ele: „*Lapsevanem mõtleb, et „oo, kõndida oskab ja täitsa juba suur inimene, et las ta siis vastutab ise selle oma õppetöö eest.” Järjekordselt ma ei leia, et see on kõige targem otsus. Nendel noortel, et neil oleks just siis eriti vaja seda, et keegi nii-öelda kõnnib nendega koos või, aga sellel hetkel tavaliselt lastakse lahti, et las ta vastutab ise. Mitte, et ei tohi üldse vastutust anda. Kindlasti peabki, aga see peab olema selline nagu, et piirid ja siis sa nagu nii-öelda oled selle sees. Et need, kellel on probleemid, on need, kes on nii-öelda vabaks lastud ja et nad tegelikult ei ole selleks hetkeks veel õppind ennast juhtima sellisel viisil, et ma oskan enda aega planeerida ja viin kõik ülesanded lõpuni. /.../ See on nagu oskus, mida peab õpetama, kui seda oskust ei ole õpetatud, et siis ei saa, see ei tule kõigile nagu niimoodi.”*

Bronfenbrenneri (2006) järgi peaks tõhus kasvatusstiil küll toetama lapse autonoomsust, kuid see ei tähenda seda, et last tema tegevustes üldse ei toetata. Pigem peaks aitama kaasa sellele, et lastel tekiks initsiatiiv ja huvi ise tegevusi alustada ja need ka lõpule viia. Samuti on oluline lapse initsiatiivile toetavalt reageerida.

Õpil Maiko väljendatud kogemusest ilmnes, et teatavad reeglid on kodus siiski olemas. Antud juhtumi puhul pole vanema poolt kehtestatud reeglid aga piisavalt tõhusad. Need ei muuda lapse käitumisviise ega soodusta õppimist.

Õpil Maiko: „*Siis kui ma kahe saan, siis võetakse nädalaks ajaks arvuti ära.*“

Selline emapoolne käitumisviis ei anna tulemust, kuna reageerida tuleks koheselt, mitte ära oodata halb hinne. Kuna järgmise halva hinde ajastus pole teada, siis vahepealse aja jooksul õpilasele piire ei kehti - tema arvutis mängimise aega seni ei kehtestata. Seega piirid ja reeglid, mis pole stabiilsed, ei toimi tõhusalt.

Sotsp Kersti rääkis vanema enesekehtestamisoskuse vajalikkusest. Kodupoolne tugi õppimisel on seotud üldiste vanemlike oskustega, mis võivad olla mõnede juhtumite puhul puudulikud.



Vanemlike oskuste arendamine on oluline muuhulgas ka sellepärast, et toetada lapse õppimist. Kui lapsevanemad omalt poolt õpiraskusega last üldse ei toeta, ei kehtesta enda poolt teatud nõudmisi ega loo talle sobivat keskkonda õppimiseks, siis koolil üksinda, ilma kodupoolse koostööta, on väga keeruline aidata õpilasel õpiraskused ületada.

*Sotsp Kersti: „Tõstatub selline probleem, et kas vanemad on selles mõttes kehtestanud ennast kodus, et ongi nii, et lapsel ongi õppimise aeg, on piiratud igasuguseid arvuti ja muid asju, et see kodune olukord siiski toetaks õppetööd ja see on nagu hästi oluline. See tundub nii selline primitiivne, aga tihti vestlusel vanemaga tuleb välja, et vanem ei teegi kuigi palju selleks, et tema laps teeks õhtuti neid kodutöid ja kui tekivad lüngad, laps ei tee kodutöid, puudub vahepeal, siis on hästi kerge ju selline püsiv või ajutine õpiraskus tekkima.”*

Sotsp Kersti sõnastab, et vanemate enesekehtestamine kodus ja piiride seadmine on midagi iseendast mõistetavat, mis peaks peredes iseenesest paigas olema. Samas pole tavapäraseks peetavad elukorralduse osad perede jaoks ühed ja samad. Siinkohal tuleb arvestada perede erineva tausta, elustiili ja väärtustega.

Teguritena, mis lisaks koduse kontrolli ja piiride puudumisele võivad olla seotud kerge õpiraskuse tõsiseks probleemiks kasvamisega, nimetati kodupoolset tähelepanematust ja piisava huvi puudumist lapse õpingute vastu.

Õp Helen: *„Äkki perekonnad, osad ei märkagi, et on probleeme, (.) kas nad üldse vaatavad hindeid.”*

Õp Heleni jutust ilmneb, et kooliprobleeme käsitatakse läbi hinnete. Õpiedu on lähedalt seotud hinnetega, kuid selle säilitamiseks on vajalik lapse elus lisaks hinnetele ka teistele aspektidele tähelepanu pööramine. Hinded ei pruugi alati väljendada seda, mis lapsega toimub.

Vanemate intervjuudest jäi mulje, et kodupoolne toetus või huvi lapse õpingute vastu ei ole piisavalt suur. Lapsevanemate intervjuudest ilmnas, et ei teata, millist abi nende laps õppimisel vajaks. Mõnel juhul tuli välja, et lapsevanem ei leiagi, et kodus peaks last õppimise juures aitama.

Lv Salme: *„...laps õpib iseseisvalt...”*

Juhul, kui lapsel on juba õpiabi vajadus tekkinud, siis tähendab see, et ta vajab rohkem suunamist ja tuge õppimisel, kuid antud juhtumi puhul jätab lapsevanem siiski kogu vastutuse

kooli ja õpilase kanda. Samuti jäi mõnest intervjuust kõlama, et kodudes otseselt lapse arvamust tema õppetööga seoses ei küsita. Tundub, et nendel teemadel, mis lapsele koolis muret valmistavad, ei räägita mõnedes kodudes piisavalt.

Sotsiaalpedagoogid ja õpetajad väljendasid seisukohti, mille kohaselt on vajalik, et vanemad mõistaksid oma toe olulisust lapse õppimise juures. Kui kodune toetus lapse õpingute osas on minimaalne või puudub, võib see saada lapse õpiabi vajaduse tekke allikaks.

Sotsp Kersti: *„On ka muidugi juhtumeid, kus sellest ei ole kasu olnud, kõigist nendest kooli soovistest ja on näha, et laps on tegelikult hea peaga. Ei olegi nagu selles mõttes õpiraskus, kui ta kõik need asjad ära teeks. Aga kuivõrd ta üldse koduse tööga ega millegiga ei tegele ja vanemlik hoolitsus, noh vanemlikku hoolitsust ei ole, siis on näha, kuidas see õpiraskus, mis ei ole tingitud võimetest absoluutselt, lihtsalt süveneb ja süveneb, et see on kurb.“*

Vanemad saavad omalt poolt kaasa aidata lapse õppimisele küll läbi piiride, reeglite ja päevarežiimi seadmise ning samuti läbi hoolitsuse ja toe, kuid vanemate kirjeldatud kogemustest ilmneb ka asjaolu, miks on lisaks ajapuudusele keeruline lapsi kodus õppimisel aidata. Lv Malle rääkis enda kogemusest, et puudu ei jää mitte ainult ajast, vaid ka õpetamise kompetentsist.

Lv Malle: *„Kui tema tunnis ei kuulnud, siis ma ei oska teda kodus ka samamoodi õpetada. Siis ma peaksin taga tunnis kaasas käima.“*

Vanemal puudub selge ettekujutus, kuidas koolitunnis õppeprotsess toimub ja millised on nõudmised ülesannete täitmiseks. Lapsevanemad ei pruugi omada kõiki teadmisi, mida ülesannete lahendamise juures tarvis läheb. Seda mõjutab haridussüsteemi- ja standardite muutumine aja jooksul. Lv Helle järgi on võrreldes tema enda koolikogemusega ülesannete tase praegu koolis kõrgem.

Lv Helle: *„See on praegust, mis on, need on omal ajal lõpuklasside programmid, on kõrgema (.) noh tase on kõrgemaks läind, et see oli meie keskkooli, üheksanda-kümnenenda klassi, üheksanda klassi tase. Et esimese klassi lapselgi, kellel ma kõrvalt vaatan, et tuttavad, et on sellised keerulised, et vanematelgi ajud ragisevad, kes muidugi pole lollid, et see vot on aetud matemaatiliseks liiga keeruliseks.“*

Vanemate kompetentsist rääkides, rõhutasid koolitöötajad korduvalt, et kodupoolset tegelemist oleks õpilastele rohkem tarvis. Samal ajal ilmneb lapsevanemate kogemustest ka

põhjuseid, miks seda ei saa piisavalt teha ehk puuduvad vajalikud teadmised ja aeg. Sellest järeldub, et koolitöötajatele oleks tarvis nendest lapsevanemate põhjustest seoses ebapiisava lapse toetamisega samuti rääkida, et ei tekiks väärarusaamu ning ei taandataks lapsega mittetegelemist sageli hoolimatusele. Pikkade tööpäevade suhtes on keeruline midagi ette võtta, kuid lapsevanema ainekompetentsi osas, et last õppimisel aidata, saaksid kool ja õpetajad nõu anda.

### **3.1.2.3 Kodu füüsiline keskkond**

Intervjuudes nimetati ühe õppimist mõjutava asjaoluna kodu füüsilist keskkonda ja selle organiseeritust. Näiteks võib lapse õppimist häirida teda ümbritsevas keskkonnas valitsev lärm ja teiste aktiivne tegevus. Bronfenbrenneri PPCT mudelis viidatakse organiseerimata füüsilisele keskkonnale, mis sisaldab lärmi ning mitmeid erinevaid tähelepanu nõudvaid stiimuleid, kui arengut kahjustavale tegurile, mille tõttu efektiivsed proksimaalsed protsessid ei saa toimida.

Õp Ave: *„Kodus ei ole seda keskkonda, kus saaks hästi õppida, et näiteks kus on palju õdesid-vendi, kes ei lase õppida.“*

Kodus sobiva õpikeskkonna loomisega on kooli sotsiaalse töö tegijate kirjelduste kohaselt seotud ka kodused materiaalsed tingimused. Võrreldes teiste intervjuueeritutega rääkisid koolisotsiaaltöötaja ja sotsiaalpedagoog kodusest füüsilisest keskkonnast ja materiaalist tingimustest rohkem. See, et nad oskasid materiaalseid olusid õpetajatest enam esile tuua, viitab nende paremale informeeritusele õpilaste koduste tingimuste osas.

Sotsp Kersti: *„Kas tal on koht, kus õppida, kas ta esmased vajadused on kaetud, et üldse õppimiseni jõuda.“*

Lapse esmaste vajaduste rahuldamisega on otseselt seotud tema heaolu dimensioonid. Puudujäägid lapse heaolu osas mõjutavad tegutsemist ja hakkamasaamist paljudes teistes valdkondades, kaasa arvatud koolis ja õppimisel.

Kodu kesist füüsilist keskkonda aitaks ksotst Krista kirjelduste kohaselt leevendada reeglite ja teatava organiseerituse rakendamine. Ka kesisemates tingimustes oleks võimalik olemasolevaid vahendeid kasutades luua õpikeskkond. Sobilike tingimuste loomine eeldab vanematepoolset abi. Ksotst Krista kogemus näitas, et üldjuhul sobiva füüsilise õppekeskkonna loomise nimel ei pingutata kodudes piisavalt.

Ksotst Krista: „*On väga kehvad tingimused, et tegelikult ütleme ei olegi sellist kohta, kus laps saaks õppida või ei tehta sellist kasvõi (.) nagu ütleme köögilaud, et õppimise ajaks seda ei tehta nagu, seda ei muudeta. Et puuduvad sellised reeglid.*”

Organiseerimata keskkonnad põhjustavad arenguliste protsesside pidevat katkemist või ei leia efektiivsed proksimaalsed protsessid sellistes keskkondades üldse aset. Sellest tulenevalt kannatab lapse areng ja õppimisprotsess.

#### **3.1.2.4 Kodu- ja koolikeskkonna kooskõla**

Kodu- ja kool on kaks keskkonda, kus laps veedab suurema osa oma ajast ning mille poolt ta on enim mõjutatud. Kooli- ja kodukeskkond on oma olemuselt erinevad, kuid nendes valitsevate väärtuste ja hoiakute abil on võimalik neid teineteisele lähendada. Võib näida, et kodu peaks olema positiivselt meelestatud kooli suhtes arvestades selle üldjuhul edasiviivat mõju lapse arengule, kuid alati ei pruugita kodudes kooliga piisavalt arvestada või seda väärtustada. Õp Helen viitas, et kodused väärtused ei pruugi hõlmata kooli ja õppimist, Sellisel juhul on lapsel kooliga ka raskem kohanduda.

Õp Helen: „*Oleneb, kas õppimist peetakse oluliseks üldse või kooli.*“

Juhul, kui koolis ja kodus väärtustatav on liialt erinev, tekitab see lapses segadust. Samuti töötab õpingute takistusteta sujumisele vastu kodukeskkonna igasuguse struktuuri puudumine, kuna kool on siiani üsna rangelt struktureeritud institutsioon ja vastandub sel juhul väga tugevalt kodule. Selline lapse lähimate keskkondade üksteisele vastandumine tekitab probleeme kooli reeglitega kohanemisel.

Sotsp Kersti: „*Laps satub sellisel juhul ka segadusse - kodus ei nõuta nagu midagi, aga koolis nõutakse, et teatud asjad oleks tehtud. Kõige parem variant õpiraskuste ennetamisel oleks see, kui kodu ja kooli need väärtused või sellised ootused oleks kooskõlas omavahel ja laps saab ühesuguseid signaale nii kodust kui koolist. See ajab teda korralikult segadusse, sest kodus ei nõuta.*”

Koolikeskkond on kõrge struktureerituse tasemega ning baseerub paljuski distsipliinile ja kehtestatud nõuete täitmisele. Koolis sotsiaalse töö tegijate käsitustest ilmnes, et mõnedes kodudes valitseb nende hinnangul liiga lubav vanemlik stiil, mis ei kehtesta lastele selgeid piire ega esita kindlaid nõudmisi laste käitumise osas. Ka selle tõttu võib õpilastel olla raske kohaneda kooli tingimustega, kus koolitöötajad ootavad teatavaid reegleid järgivat käitumist.

Sotsp Kersti: „Kui kodu õigustab absoluutselt kõike, mida õpilane tunnis teeb /.../ siis ongi jällegi selle ümarlaua ülesanne selgeks teha, et meil on oma kodukord koolis, me ei saa lubada sellist käitumist. Lapsel on lihtsam, kui ta käitub ühtmoodi viisakalt nii kodus kui koolis.”

Ksotst Krista: „Tänapäeva laps on ikkagi suhteliselt kriitiline, enesekeskne ja vastik, tegelikult, koolisüsteemis ja õpetajal on paratamatult väga-väga raske.”

Olukord, kus õpilane käitub koolikeskkonna jaoks vastuvõetamatult, põhjustab probleeme distsipliiniga, mida on tarvis õppetööle keskendumiseks. Samuti võib ebasobiv käitumine tekitada õpilase jaoks probleemseid suhteid koolis.

Kasvatusega seonduvalt avaldati arvamust selle kohta, et lapsevanemad ootavad koolilt kohati liiga palju. Ksotst Krista hinnangul ei täida vanemad seoses laste kasvatusega oma rolli piisavalt.

Ksotst Krista: „Koolile on antud liiga palju selliseid rolle ja ütleme, et selline koduste ülesannete tegemine või selline kasvatamine on ka nüüd nagu puhtalt kooli roll ja lapsevanemad millegi pärast ei taha sellega tegeleda /.../ Teatud kohtades ka nagu mingi võõra lapse lapsevanema rolli ülevõtmine. Tegelikult see on kohati väga-väga häiriv ja see on selline ennasthäviv protsess.”

Mitte-ametialaste rollide delegeerimine ksotsp Kristale võib muuhulgas tuleneda ka sellest, et ta täidab õpilaste jaoks kahe olulise tugispetsialisti - õpiabi õpetaja ning koolisotsiaaltöötaja rolli. Tulenevalt sellest on ksotst Krista tõenäoliselt ka mõnede õpilase probleemidega rohkem kursis, kui õpilase vanemad. Antud juhul väljendab koolisotsiaaltöötaja võõra rolli võtmise osas enda häiritust. Aeg-ajalt on see aga hädavajalik. Olenemata ametipostist on vajaduse korral endale mitteformaalsete rollide võtmine ja liikumine naaberaladel koolitöötajate puhul vägagi tervitatav, kuna see aitab kaasa organisatsioonikultuuri tekkimisele koolis ja vastutuse võtmisele lapsega toimuva eest (Selg ja Reilent, 2008).

Kool ja sealsed töötajad peaksid nägema oma rolli ka kasvatajatena, mitte ainult õppetulemustega tegelejatena. Selg jt (2008) viitavad, et inglise keeles on haridus ja kasvatus tähistatud ühise sõnaga - *education*, mis annab hästi edasi nende lahutamatut olemust. See tähendab, et kool ei saa eraldada hariduse andmist kasvatusest. Juhul, kui kodus on kasvatus jäänud tahaplaanile, siis peab kool võtma selle osas suurema vastutuse. Vastasel juhul kannatavad laps ja tema arengu- ning õpiprotsess.

Kool ja koolitöötajad eeldavad kodudelt kooli reeglite väärtustamist, kuid kool peab tähelepanu pöörama ka perede väärtustele ning põhimõtetele. Ühiste väärtuste, seisukohtade ja suhtumiste kooskõlastamise jaoks on vajalik, et kooli ja kodu koostöö toimiks.

### **3.1.3 Koolikeskkond ja õpiabi vajadus**

Õpilane peab koolikeskkonnas olema valmis kohanema teistsuguste reeglite ja nõudmistega kui need, mis tema kodus kehtivad. Vajalik on kohaneda koolisüsteemi ning paljude teiste inimestega, kes koolis on, sealhulgas nende hoiakute ja käitumisega. Mida erinevam on lapse kooliväline elu koolielust, seda tõenäolisemalt võib lapsel tekkida kohanemiskursi koolis.

#### **3.1.3.1 Abivajava lapse märkamine**

Õpilase suhted ja elu väljaspool kooli kandub õp Ele väljendatud isikliku kogemuse järgi ka õppetundidesse. Selleks, et õpilase probleeme varakult märgata ja avastada, peaks õpetaja üles näitama huvi, usaldusväarsust ja valmidust aidata. Õpilased on julgemad ennast probleemide korral avama, kui nad näevad, et õpetaja on usaldusväärne ning vajadusel valmis neid aitama. Kui õpilased on valmis õpetajale oma probleemist, mis nende õppetööd segab, rääkima, siis saab õpetaja õpilasega tegelemisel paremini kohanduda. Õp Ele kogemusest kohaselt seisavad õpilased väljaspool kooli silmitsi olukordadega, mida on oluline õppetöös ja õpiraskuste puhul arvesse võtta. Tähelepanu vajavad koduse keskkonnaga seonduvad probleemid, mis mõjutavad laste elu ja heaolu. Oluline on koolis õigel ajal märgata abivajavat last, vastasel juhul võivad probleemid, mis pole seotud õpilase võimekusega, tekitada ka õpiprobleemi ja selle süvenedes õpiabi vajaduse.

Õp Ele: „Ma näen seda igapäevaselt, kuidas õpilasi mõjutavad mingid suhted /.../ Mis on hästi huvitav põhikoolis töötamise juures on see, et nad on sellises vanuses, kus nad ei peida eriti seda, mis parasjagu toimub, et see, kui keegi on apaadne, torssis või mis iganes. Kui sa märkad seda õpetajana, et siis sa nagu tavaliselt küsid järgi ka, et kas on midagi halvasti või et sa näed, et see nagu pärsib keskendumist. Kui nad on ausad ja kui nad usaldavad, et siis nad räägivad ka, et miks. Vaatad, et mingi õpilane klassis, hästi apaadne, üldse ei vasta, kuidagi hästi hajeval, tunnis kaasa ei tööta. Kui ma küsisin, et kas temaga on kõik korras, et mis tal parasjagu on, siis ta ütles, et ta terve öö ei saanud magada, sest tal oli kodus mingi asi, aga et ta ei taha sellest rääkida, üks poiss. Need õpilased, kellel on hästi sassis kodud, nagu väga sassis kodud, et ma näen, et see ikka tekitab pidevalt neile probleeme.“

Siinkohal on oluline õpetaja kui märkaja roll. Õpilase tõsisema probleemi korral on tähtis teiste spetsialistide, nagu koolistosisaaltöötaja, psühholoog, olemasolu koolis. Nende juurde

saaks õpetaja õpilase suunata või veel parem oleks see, kui lapsed läheksid nende juurde ise, mis nõuab aga usaldust ja spetsialisti head integreeritust kooli. Nemad saavad samuti lapse abivajadust varakult märgata.

### **3.1.3.2 Suhted koolis**

Koolikeskkonnast tuleneva asjaoluna, mis võib negatiivselt mõjutada õpilase koolis käimist ja õppeprotsessi, nimetati õpetaja ning õpilase suhetes tekkinud tõsist konflikti.

Õp Ave: *„Sest mõni õpilane on selline, kellel kui tekib õpetajaga konflikt, siis ta lihtsalt ei lähe enam tundi ja on olnud õpilasi, kes teatavadki, et nemad sinna tundi enam ei lähe. Siis neil ongi noh õpetaja, kas teeb mingi töölehe, et kuna põhikoolis on ikkagi ained ju kohustuslikud enamus, siis ta peab oma hinded kuskilt saama, aga ta lihtsalt ei ole nõus olema õpetajaga ühes ruumis. Iga kord õpetaja läheb nii närvi ja siis õpilane ka ja siis lõpuks ei lähegi lihtsalt sinna. Ütleb, et õpetaja on jobu ja kõik. Et näiteks vene keelega see on eriti karm, et vene keelt ei saa eriti üksinda õppida. Et jah, paar juhtumit on olnud.“*

Kirjeldatud olukorras, kus õpilane on jäetud õppematerjali omandama omapäi, peaks aineõpetaja või kooli poolt leitama olukorrale efektiivsem lahendus. Selline olukord, kus õpilane peab ilma õpetaja toeta õppematerjali omandama, pole kooskõlas ka põhikooli ja gümnaasiumiseadusega, kus on rõhutatud, et täiskasvanu on õppimise suunaja ja toetaja.

Õp Ave seisukoht väljendas, et õpilasel tekib õpetajaga konflikt, mitte vastupidi. Samas kirjeldatakse enda kolleegi käitumist sõnadega *„iga kord õpetaja läheb nii närvi“*, mis viitab sellele, et ainult õpetaja ainealasest kompetentsist jääb koolis väheks, vaja on ka sotsiaalsed kompetentsust ja häid eluoskusi lastega suhtlemisel. Meyer'i ja Turner'i (2006) kohaselt on õpetaja enda ja õpilaste emotsioonidest teadlik olemine, nende hindamine ja mõistmine kriitilise tähtsusega positiivse klassiõhustiku loomisel ja tunnetega toimetulemisel. Õpilane vajab, et ta tunneks ennast klassis ja koolis mugavalt ning turvaliselt.

Uurimused kinnitavad samuti, et õpetajate sotsiaalsed oskused ei ole sageli lastega töötamiseks vajadustele vastavad. Üleüldiselt võib konflikte õpetajatega pidada Eestis üsna sagedaseks õpilaste mureks. Naarits-Linn, Pettai ja Proos (2012) järgi valmistavad konfliktid õpetajatega muret igale kolmandale õpilasele. Sellega kooskõlas rääkisid lapsed intervjuudes, et mõned ained neile ei meeldi, kuna nende ainete õpetajad on liiga kurjad.

Õpil Raigo: *„Mõned õpetajad on, kes karjuvad niimoodi, hakkavad niimoodi.“*

Ebameeldivad kogemused tunnist võivad viia selleni, et ainega ei soovita tegeleda ja hakatakse vastavatest tundidest puuduma.

Ksotst Krista rääkis samuti enda kogemustest, kus õpetaja ja õpilase suhted on saanud takistuseks õpingute edukal jätkamisel. Õpetaja ja õpilase vahelise konflikti tulemuseks on olnud see, et õpilased on pidanud jätkama aine õppimist õpiabi rühmas.

Ksotst Krista: „*Õpetajaga konflikt võib tekitada sellise pöördumatu tühimiku, kus põhimõtteliselt kogu ütleme ühe aasta matemaatika osa on omandamata selle pärast. Meie koolis ma võin küll öelda konkreetselt ja ei ole ainult üks õpilane, natukene rohkem on, et õpilane ja õpetaja ei sobi omavahel absoluutselt. Õppimise ja õpetamise stiil on täielikult erinevad ja need õpilased õpivad üldjuhul minu juures [õpiabis], sest nad ei saa seal tunnis hakkama. On juhtkonna poole pöördunud. Iseenesest juhtkond peaks sellega tegelema.*”

Sotsp Kersti tõi selliste olukordade lahendamise juures välja, et seda võivad mõjutada õpilaste vanemad ja nende poolne suhtumine, kuna ka lapsevanemad kaasatakse konflikti lahendamisse. Lapsevanemal on selliste konfliktide puhul eriti oluline roll, kuna tema seisukoht võib oluliselt mõjutada õpilase hoiakut. Seetõttu on lapse huvides oluline, et kõik osapooled püüaksid teha koostööd.

Sotsp Kersti: „*Oleme pidanud selliseid läbirääkimisi, kus on tekkinud konflikt just õpetaja ja õpilase sellise isiksuse pinnal ja siin nüüd oleneb jälle sellest kodust, kuidas see asi on, et kui kutsuda vanem ja kui vanem on kohe näha, et vanem on ka nii silmnähtavalt vihane selle õpetaja peale (.) et ega lahendused sünnivad alati mitte sellises rusikad püsti olukorras, vaid rahumeelses dialoogis.*“

Koolis õppimist mõjutava tegurina kirjeldati ka õpilase suhteid kaasõpilastega. Eakaaslaste toetus on seotud lapse emotsionaalse, käitumusliku ja kognitiivse nn. kooliga hõivatuses (school engagement) (Fredricks jt, 2005). Emotsionaalse kindlustunde jaoks on õpilasel tarvis tunda, et koolis valitseb sõbralik ja mõnus õhkkond. Kui õpilane tunneb ennast koolis ebamugavalt ja tõrjutult, mõjutab see negatiivselt tema koolirõõmu ning sellest tulenevalt võib kannatada ka õppetöö.

Õp Helen: „*Kui klassis on ikkagi mõni õpilane, kes näiteks on selline, kes kogu klassi poolt on kuidagi välja jäänd või keda rohkem kiusatakse, siis nendel õpilastel on õppimine raske. Sa ei saa keskenduda koolis õppimisele, kui sul puudub turvatunne, et see on põhikoolis kindlasti hästi oluline, sest see iga on lihtsalt selline, kus sõbrad on kõige olulisemad.*“



Taolist kogu klassi poolt välja arvamist võib tõlgendada kui õpilase ignoreerimist. Strömpl jt (2007) viitavad ignoreerimisele kui raskele vaimsele vägivallale, millega Eesti koolides üldiselt ei tegelda. Kuna ignoreerimise tõttu ei tunne laps ennast koolis mugavalt ja turvaliselt, siis on oht, et selle mõju laieneb tema õpiale ja arengule.

Kokkuvõtvalt võib intervjuueringute kogemuste kohaselt õpilase vajaduse õpiabi järele tekitada ka konfliktne suhe koolis. Seetõttu on tarvis konflikte lahendada võimalikult varases staadiumis ning nagu käsitlustest ilmnes, siis on lahendusteni jõudmise jaoks vajalik kõikide osapoolte, kaasa arvatud lapsevanemate, rahumeelne koostöö.

### **3.1.3.3 Õpetaja kompetents**

Lv Malle leidis, et koolikeskkonnast tulenevalt võis õpiabi vajadust süvendada asjaolu, et õpetajate poolt ei pööratud piisavalt tähelepanu sellele, kas õpilane on tööjuhenditest aru saanud. Juhul, kui laps ei saanud tööjuhendist aru ning vastas enda arvates õigesti, siis on oluline selgitada, miks vastus ei olnud tööjuhendiga kooskõlas. Vastasel juhul ei saa õpilane aru, miks ta sai halva hinde ning see alandab õpimotivatsiooni ja enesetõhususe taset. Selliseid olukordi saab vältida andes asjakohast ja regulaarset tagasisidet.

Lv Malle: „*Kuidas ma seda oskan öelda, õpetaja tähelepanu või hoolimatus, sest et ta ei saa nagu lapsele panna kahte selle eest, mille eest teda poleks kasvõi esimesse klassi mitte võetud, kui ta selliseid asju ei tea, et see on puhas õpetaja tähelepanematus ja puhas õpetaja laiskus või lohakus, et ta kirjutab selle kahe välja /.../ Selle asemel, et võtta see laps kõrvale ja küsida, et kuule mis asi see on onju, et jõuda selle probleemini, et milleks see laps sai siukse lolli asja eest kahe üldse /.../ Sa paned lapsele kahe, laps tuleb koju, ütleb „ma olen loll“ ja kui laps ütleb enda kohta ma olen loll, noh pole vaja enam palju edasi mõelda.*”

Siinkohal ilmneb õpetajate ja lapsevanemate seisukohtade vastuolu, kus õpetajad viitavad õpiabi vajaduse tekke osas lapsevanemate hoolimatusele ning lapsevanem viitab omakorda õpetaja hoolimatusele. Kasulik oleks, kui taolist infot vastastikku delikaatselt vahetataks, kuna lapsevanem ei tea, mis toimub koolis ja õpetaja ei tea, mida õpilane räägib ja teeb kodus. Samuti võib õpetaja jaoks olla kasulik saada tagasisidet oma õpetamismeetodite kohta, sealhulgas selle kohta, kui arusaadavalt annab ta õpilastele ülesannete täitmiseks juhiseid. Ka õppevahendid võivad sisaldada arusaamatuid, halvasti sõnastatud instruktsioone.

Eelpooltoodud lv Malle kirjelduse puhul ilmneb asjaolu, mida õpetajad võiksid enda töös jälgida. Lv Malle kohaselt võiksid õpetajad enne lapsele halva hinde panemist rohkem süveneda sellise tulemuse põhjustesse. See on oluline, kuna laps hakkab enda isikule halbu

tulemusi omistama nagu antud juhtumi puhul väljendas laps enda kohta negatiivset seisukohta - „*ma olen loll.*” Eesmärkide saavutamisel on aga väga tähtis positiivne mina-kõne, selle puudumisel kannatavad õpilase tajutud enesetõhusus, lootusrikkus ja õpimotivatsioon (Snyder, 2002). See, et õpetajad ei pööranud õigel ajal piisavalt tähelepanu lapse keskendumisprobleemidele, viis lv Malle sõnul tõsisemate tagajärgedeni ehk lapse suhtumine õppimisse ning enda võimekusse õppetööga toime tulla muutus juba esimeste halbade hinnetega negatiivseks.

Lv Malle: „*Kui oleks selliseid asju tähele pandud, oleks kindlasti õpitahe ka olnud suurem, tekkinud algusest peale. Kui ei oleks selliseid mõeldamatuid kahtesid sisse pandud, et see on väga suur möödalaskmine, et õpetajad peaksid ikkagi tähele panema selliseid asju.*”

Ühe näitena, miks õpilane sai halbu hindeid, toob lv Malle selle, et laps ei täitnud kontrolltööde lehti. Vanem usub, et see võis juhtuda, kuna lapse tähelepanu oli järjekordselt häiritud ning ta ei kuulanud täpselt õpetaja juhiseid. Olukorda oleks leevendanud, kui õpetaja oleks märganud, et kontrolltöö ajal mõned lapsed ei asu tööle ning selle põhjust üle küsinud. Samuti tunduvad lapsevanemale halvad hinded, mis on pandud tühja paberilehe eest, ebaõiglasel. Siinkohal ilmneb ka, et kooli ja kodu koostöö oli puudulik, kuna lapsevanemal pole selget ülevaadet, mis tegelikult nende kontrolltööde ajal toimus.

Lv Malle: „*Meil oli kogu aeg see teema, mitu-mitu aastat, et kahed olid kogu aeg sellepärast, et laps ütles kodus, et ta ei jõudnud valmis, vähe aega oli, et tühjad lehed viidi tagasi ja mina nüüd ei tea, kas on seda aega vähe tema jaoks või ta lihtsalt ei osanud, et kust ma siis kinni võtan /.../ Kui paber on tühi, siis mina eeldan, kas ta ei jõudnud või ta ei saanud aru, oli tal mingi muu probleem, tähelepanu, vaatas midagi muud ja tund saigi läbi, nii et ta mõtles mingile kivile seal õues.*”

Seega peaks lv Malle kohaselt teatud olukordades õpetajad pöörama rohkem individuaalset tähelepanu. Vähemalt peaksid õpetajad arvestama sellega, et iga halb hinne võib mõjutada oluliselt õpilase õpitaht. Seega peaks peale halva hinde saamist töötama ka lapse õpimotivatsiooni ja eneseusuga, mida on tõhusam teha kooli ja kodu koostöös.

Kokkuvõtlikult ilmneb õpetaja kompetentsiga seonduvatest kirjeldustest, et õpetajad peaksid tähelepanu pöörama oma sotsiaalse kompetentsi arendamisele. Antud käsituste kohaselt eelkõige selles osas, et tunda rohkem huvi, kui õpilane teatud ülesannetega toime ei tule, kuna

halva hinde saamine on üldjuhul õpilasele emotsionaalselt raske ning samuti on oluline tundides enda emotsioonidega hakkamasaamine.

#### **3.1.3.4 Koolidevaheline erinevus õppekvaliteedis**

Õpiabi vajaduse teket mõjutavana asjaoluna toodi õpetajate intervjuudes esile koolidevahelise õppekvaliteedi erinevus. Kirjeldati olukordi, kus klassiga liitunud uued õpilased tuli saata õpiabisse.

Õp Helen: „*Praegu ka, mul on paar uut õpilast tulnud keset aastat ja ma näen, et neil tegelikult on nii suured raskused nagu võrreldes (.) et näen, et noh eelmisest koolist nad ei ole üldse seda nii hästi ära õppinud, kui ma ootaks, et nad tõesti on nagu väga-väga nõrgad õpilased, et siis mina teen selle ettepaneku õpiabisse minna. Nendel õpilastel on ka teistes ainetes hästi suured probleemid.*”

Õp Ave: „*Kui klassi tuli uus õpilane ja ma nägin, et tal on mingid probleemid seal, et siis see käis ruttu, et sina nüüd lähed õpiabisse.*“

Seega ei tähenda koolidevaheline hariduse kvaliteedi erinevus ainult seda, et raskusi võib tekkida keskkooli või kõrgkooli sisseastumisel või hiljem tööotsingutel, vaid see võib õpilase ebavõrdsesse olukorda panna juba varem, mis on vastuolus sellega, et kõik õpilased peaksid haridust saama võrdsetel tingimustel.

#### **3.1.3.5 Füüsiline koolikeskkond**

Koolikeskkonnaga seonduvalt rääkis ksotst Krista selle kooli, kus tema töötab, ülerahvastatusest. Tema hinnangul võib see mõjuda ebasoodsalt õpilaste õpiedule.

Ksotst Krista: „*Koolid on ehitatud teatud kindlale arvule ja kui seal on oluliselt rohkem õpilasi niimoodi, et õpilasel ei ole teatud hetkedel ühtegi sellist vaikset nurgakest, siis see tingib küll selle, et tundidesse pigem ei minda. Tekitatakse endale seda lünka, mis nagu ütleme pikemas perspektiivis tekitab õpiraskust, sest nad tahavad tunni ajal olla kuskil omaette. Rahvarohkus on kindlasti minu jaoks üks selline märksõna.*”

Ülerahvastatus tähendab rohkem lärmi, millest tulenevalt nõuab keskendumine suuremat pingutust. Tervete koolipäevade jooksul suurema pingutuse lisamine võib tingida kiiremini õpilase väsimuse. Õpil Raigo tõi välja, et tema keskendumist klassiruumis on samuti häirinud rahvarohkus tunnis ja teiste poolt tekitatav kära.

Õpil Raigo: „*Lobisevad, kõik räägivad niimoodi tunnis, keegi ei kuula nagu õpetaja sõna.*“

Rahulikus ja väiksema koosseisuga õppimist on õpil Raigo kogenud õpiabi tunnis, kus ta saab paremini keskenduda.

Õpil Raigo: „*Vähem rahvast on ikkagi, keegi ei räägi ega lobise ega midagi ei tee.*“

Kokkuvõttes on koolides oluline pöörata tähelepanu ka füüsilise keskkonna seadistusele. Ruumides, kus on liiga palju rahvast, sellest tulenevalt ka lärmi, tegevust ja muid häirivaid stiimuleid, võib mõnede õpilaste keskendumine olla oluliselt häiritud.

## **3.2 Õpiabi toimimine**

### **3.2.1 Õpiabi teenuse korraldus**

Rääkides õpiabi pakkuvatest spetsialistidest, ilmnesid intervjuudest koolidevahelised erinevused. Nimetati erinevaid spetsialiste, kes õpiabi andmisega tegelevad. Näiteks andsid õpiabi tundi intervjuueeritute kohaselt eraldi õpiabile spetsialiseerunud õpetaja, eripedagoog mõne aine õpetaja ning ksotst Krista koolis andis õpiabi tundi tema ise. Alati ei olnud kooskõlas aine, milles õpiabi anti ja valdkond, millele töötaja on spetsialiseerunud.

Õp Ele: „*Mis on väga huvitav, algklasside kuni sinna põhikooli keskpaigani vist, kuues-seitsmes klass, seda matemaatika õpiabi viib läbi hoopiski üks eesti keele õpetaja.*“

Lapsevanemad ei teadnud enamasti, kes õpiabi teenust nende lapsele pakub, millest ilmneb, et mõnedel juhtudel pole kodusesse jõudnud selget informatsiooni tugiteenuste kohta. Samuti viitab see puudulikule kodu ja kooli koostööle.

Lv Malle: „*Kes seda annab, seda ma küll ei tea. Ma mingit tagasisidet ei ole saanud selle kohta.*“

Sõltuvalt koolist oli õpiabi võimalik saada eesti keele aines või matemaatikas, mõnes koolis mõlemas.

Enamike intervjuueeritute kohaselt, kes infot omasid, pakuti koolides õpiabi kuni üheksanda klassini. Selles osas erines kool, kus töötab ksotst Krista.

Ksotst Krista: „*Ametlik õpiabi on ainult kuni neljanda klassini ja viies kuni üheksas, kes minu majas on, on justkui sellest nagu väljaspool. Ja neile annan mitteametlikku õpiabi mina.*“

Selline olukord, kus koolisotsiaaltöötaja tegeleb lisaks enda tööülesannetele ka õpiabirühma tundidega, pole tema teada üldlevinud.

Ksotst Krista: „*Meie koolis on küll nii välja kujunenud, et ma teen seda jah nagu lisaks, sest seda on vaja teha, aga muidu see ei ole ette nähtud.*“

Ametliku õpiabi puudumine tekitab olukorra, kus õpetajad püüavad õpilase raskusi märgates ise olukorraga hakkama saada ning ei suuna õpilasi kohe õpiabisse.

Ksotst Krista: „*Sest klassijuhataja märkab seda, aga ta üritab oma jõududega hakkama saada, aga selleks ajaks, kui nad minu juurde jõuavad, siis on seal juba veel mingi kümmetuhat probleemi taga ja siis on hästi raske leida see nupp üles, mis motiveeriks.*“

Koolide puhul on erinev ka õpiabi tundidest puudumiste käsitlemine. Mõnes koolis võetakse selle kohustuslikkust sarnaselt teiste koolitundidega, kuid mõnes koolis mitte. Ühtset korraldust õpiabist puudumise kohta oleks tarvis, kuna see võib avaldada mõju õpiabi kvaliteedile ning juhul, kui kooli on vaja vahetada, võivad erinevused tekitada segadust. Nii nagu eeldatakse koduste reeglite olemasolu, siis peaks ka õpiabi osas olema reeglid selgelt paigas.

Õp Ave: „*See on nagu nii-öelda vaba tund, e-kooli näiteks ei lähe märget selle kohta, et sa oled mingis õpiabi tunnis.*“

Samal ajal kirjeldab õp Helen, et nende koolis märgitakse õpiabi tunnist puudujaid ning see on nagu tavaline tund. Õp Ele kohaselt mõistetakse nende koolis õpiabi tundi kui „*selline kohustuslikult vabatahtlik nagu suunamine,*“ mis viitab üpris segadusttekitavale määratlusele.

Ksotst Krista selgitab, kuidas õpilased nende koolis õpiabi teenuseni jõuavad. Esmane ettepanek õpilase õpiabisse saatmise kohta tuleb tavaliselt klassijuhatajalt või aineõpetajalt ning siis arutatakse seda ka kooli juurde moodustatud tugispetsialistide ümarlauas. Sellise ümarlaua, kus osalevad üldjuhul kooli juhtkonna esindaja, HEV õpilaste koordinaator, kooli tugispetsialistid, õpetajad, vajadusel vanemad või koolivälised tugispetsialistid, eesmärgiks on HEV õpilaste juhtumite analüüs ning järgnevate tegevussammude osas kokkulepete sõlmimine.

Ka lapsevanemad kinnitasid, et nende lapsed on jõudnud õpiabisse klassijuhataja kaudu.

Lv Malle: „*See oli klassijuhataja, kes ütles, et oleks vaja.*“

Õpiabi korraldusliku poole osas näeb põhikooli- ja gümnaasiumiseadus ette, et õpiabi rühmatäitumuse piirnorm on kuus õpilast. Väikese rühma eelis on võimalus rakendada

rohkem individuaalset lähenemist, mida õpilased, kellel on ilmnenud õpiraskused, vajavad. Selline õpiabi korraldus, mis näeb ette väikses rühmas õppimist, sai kõikides intervjuudes positiivset vastukaja.

Õp Ele: *„Need õpiabi teenuse grupid on hästi väikesed, et nad saavad hästi seda nii-öelda õpilase individuaalsust on hästi kerge nagu siduda, sellepärast et neid on vähe ruumis. Kui mul endal õpilased käivad konsultatsioonides ja ma saan tegeleda ühe või kahe inimesega korraga, siis ma näen seda, et see laseb veel vabamalt valida seda individuaalset lähenemist”*

Õpilased hindasid samuti väikeses rühmas õppimist. Väikse rühma eelistena toodi õpilaste poolt välja rahulik tempo ja see, et vajadusel saab alati abi küsida ning sellele reageeritakse, mis tähendab, et õpilane ja õpetaja on vastastikku pidevas interaktsioonis. Väikses rühmas on parem õppida, kuna pole teiste poolt tekitatavaid segavaid lisastiimuleid.

Õpil Raigo: *„Siin [õpiabi tunnis] me oleme nagu kahekesti, mul on üks klassikaaslane veel, ei segata.”*

Õpiabi tundide toimumise ajalise ja ruumilise korraldusliku poole osas on intervjuueeritutel jällegi erinevad kogemused. Enamike juhtumite puhul ilmnas, et õpiabis käiakse eraldi tunnis peale koolipäeva või sama aine tavatunni ajast.

Lv Malle: *„Varem ma teadsin, et ta käis korra nädalas ühe eesti keele tunni asemel, et ma ei teagi praegu. Vahepeal ta ütles, et ta peab peale tunde ühe tunni. Enamjaolt on tunni ajast. Ma ei oska öelda, kuidas praegu on, aga see oli siis, kui me viimati sellest rääkisime, siis oli jah paar aastat tagasi, siis oli tunni ajast.”*

Koolis, kus töötab õp Helen, on õpiabi aga korraldatud nii, et kaks korda nädalas käib õpiabi õpetaja matemaatika tundides kohal, nii et tunnis viibib korraga kaks õpetajat. Nendel juhtudel võtab õpiabi õpetaja endale osalt ka abiõpetaja rolli. Ühe korra nädalas käivad õpilased ka eraldi õpiabi tunnis enne või peale tavatunde.

Õp Helen: *„Kui õpiabi õpetaja on tunnis, et ega ta siis ei tegele ainult õpiabi õpilastega. Ta teab muidugi, kes need on ja kellele rohkem tähelepanu pöörata, aga loomulikult, kui keegi teine palub abi, siis ta ei ütle, et ei ma ei aita sind eksju, et me pigem töötame koos.”*

See, kui õpiabi õpetaja saab aeg-ajalt ka tavatundides kohal olla, annab talle võimaluse õpiabi kasutavate õpilaste probleeme lähemalt näha, hinnata õpikeskkonna eri aspektide mõju lapsele ning sellega seondult valida neile paremini sobivaid individuaalseid tegevusi. Samuti on

sellisel juhul parem enda tööd kooskõlastada tavatunnis tehtavaga. Õp Helen tõi välja raskused, mis tekkisid, kui õpiabi oli korraldatud nii, et õpiabirühma õpilased käisid selles tunnis alati teistest eraldi.

Õp Helen: „*Just varem, kui lapsed käisid eraldi tunnis, nagu tunni ajast, et kaks korda nädalas eraldi, siis oligi see, et nad õpivad seal teistmoodi ja et nad ei jõua nii palju ja, mis on loogiline, et nad ei jõua nii palju, sest nad on oma mure otsas ja võib-olla tõesti ka see, et me tegime erinevaid asju. /.../ ja see näiteks vanematele nagu enam kui üks kord on olnud selline mureallikas, et õpilane läheb tundi ja siis ta ei saa enam aru. Et sellepärast ma ise võtsin ka selle asja, et õpetaja oleks mul tunnis /.../ Et see nagu lastevanematele meeldib, kui õpetaja on tunnis, et siis on teada, et ta saab rohkem abi.*“

Efektiivsema õpiabi korralduseni viis õp Heleni kogemuse puhul omavaheline koostöö lapsevanematega ja õpiabi õpetajaga. Kogemusest ilmnes, et oluline on kooskõlastada õpiabi tundides tehtavad tegevused tavatunniga, samal ajal säilitades õpiabis õpilaste suhtes individuaalse lähenemise rakendamise.

Õp Helen kirjeldas, kuidas alguses oli ka nende koolis selline korraldus, et lapsed käisid eraldi õpiabi tunnis. Teistmoodi korraldust ei olnud varem proovitud ja selline õpiabirühma õpilaste eraldamine teistest tundus loomulik.

Õp Helen: „*Kui alguses oli see, et lapsed käisid ära ja praegu ma mõtlen, et see on nagu nii totter, et ma lasin sellel sündida. Siis oligi selline korraldus, et lapsed käisidki ära ja noh ma tegin nii, nagu ikka olid asjad ja ei teadnud ju ka.*“

Teistsugusest õpiabi korraldusest puudus õp Helenil kogemus. Sellise korralduse proovimine, kus õpiabi õpetaja käib tunnis kohal, võis esialgu jääda ka isikliku ebakindluse taha, nagu õp Helen tunnistas. Ületades enda ebakindluse ning andes võimaluse uut moodi õpiabi korraldusele ilmnes, et teistsugune korraldus on tulemuslikum õpetajate, õpilaste ning lapsevanemate jaoks.

Õp Helen: „*Võib-olla esimesed aastad ei mõelnud ka sellepärast, et väga nagu ei tahtnud või mõelnud, et oleks keegi veel klassis. Samas see on nii normaalne, et on abiõpetaja, et mujal riikides on see lausa nagu iga tund on niimoodi.*“

Kuna Eesti koolides ei ole üldjuhul piisavalt tugispetsialiste, siis peavad õpetajad omalt poolt vaeva nägema, et korraldusliku poole pealt õppetöö nii organiseerida, et katta ka neid

vajadusi, mille jaoks tegelikult peaks olema eraldi töötaja. Kaasava hariduse rakendamiseks peaks ideaalis koolides olemas olema nii õpiabi õpetaja kui ka abiõpetaja või tugiisik. Seetõttu leian, et antud juhtum on positiivne õpetajate valmisoleku poolest katsetada viise, kuidas oleks töötamine tulemuslikum eelkõige õpilaste huvides, aga ka õpetajate enda jaoks.

Ilmneb, et õpiabi süsteem, mis on korraldatud nii, et õpiabi rühmade lapsed on alati teistest, eraldatud, põhjustab seda, et õpiabi tund jääb muust koolielust liiga eraldiseisvaks ning õpilastele ei meeldi seal sel viisil käia.

Õp Ave: „*Ei taheta minna, sellepärast noh ilmselt, neile ei meeldi eraldatud olla.*“

Sotsp Kersti rõhutab ühte tema jaoks olulist nende kooli õpiabi teenuse korraldusliku poole omadust, milleks on „*paindlik ümberhindamine.*“ See tähendab, et õpiabi ei pea olema pikaajaline ja seda pakutakse, kui on välja selgitatud vajadus selle järele. Õpilase vajadused muutuvad aja jooksul ja teenuse mõjul, mis tähendab, et juhul, kui õpilase tulemustes on näha paranemist või muutusi, siis tehakse vastavasisulised muudatused ka õpilasele pakutava õpiabi osas.

Õpiabi korralduse osa kokku võttes võib öelda, et õpiabi teenuse korraldamine on jäetud iga kooli enda teha. Puudub ühtne ja kokkulepitud õpiabi korralduse struktuur ja nõuded sellele. Mõnes koolis on õpiabi õpetaja tavatunnis kohal, kuid mõnes koolis on õpiabi rühma lapsed klassist eraldatud. Samuti oli kõigil juhtudel tegemist erineva spetsialistiga, kes õpiabi teenust õpilastele pakub. Oli kool, kus õpiabi pakkus eraldi koolitusega pedagoog, mõnes koolis oli õpiabi õpetajaks eripedagoog, mõnes aineõpetaja, mõnes koolisotsiaaltöötaja. Samuti on erinev see, mis ainealast õpiabi ja tuge on õpilasel võimalik saada. Mõnedes koolides pakuti seda ainult eesti keele grammatikas, samas ühes koolis oli õpiabi ainult matemaatikas ning oli kool, kus pakuti nii eesti keele kui matemaatika-alast õpiabi. Ka õpiabi pakkumise tasustamine on koolides erinev. Ilmnes juhtum, kus see oli tasustatud vaid kuni neljanda klassini ning sealt edasi peab lootma, et keegi võtab endale tasustamata lisakohustuse õpiabi pakkumise näol. Vastasel juhul peale neljandat klassi õpiabi enam õpilaste jaoks ei toimu. Samas oli koole, kus õpiabi pakkumine oli spetsialistile tasustatud kuni üheksanda klassini. Seega võib intervjuudes väljendatud kirjelduste kohaselt öelda, et uurimusse kaasatud koolides ei saa lapsed õpiabi võrdsetel tingimustel.



### 3.2.2 Õpiabi sisu ja tulemuslikkus

Kõikide intervjuueeritud lapsevanemate puhul ilmnes, et õpiabi teenuse sisu osas pole neil piisavalt informatsiooni. Lapsevanemad ei osanud kirjeldada, millega nende laps õpiabi tunnis tegeleb ja kuidas see teda aitab.

Laste kirjelduste kohaselt on õpiabis tehtavad tegevused sarnased tavatunni omadele. Samal ajal aga ei tohiks õpiabi tund muutuda tavapäraseks järeleaitamistunniks.

Õpil Veiko: *„Me teeme samu asju, näiteks etteütluseid ja mingeid harjutusi. Need on suht kerged tegelt võrreldes õige tunniga.“*

Juurikas, jt (2007) kohaselt on oluline jälgida, et õpiabi tundide läbiviimisel ei muutuks see järeleaitamistunniks konkreetse õppeaine raames. Kõige olulisemal kohal õpiabis peaks olema kognitiivsete protsesside korrigeerimine ja arendamine. Õp Ave kirjelduste järgi on nende koolis õpiabiga juhtunud just nimelt see, et lihtsalt korratakse tavatunnis tehtut väiksema rühmaga uuesti üle. Selline korraldus ei ole õpetaja tähelepanekute kohaselt efektiivne. Ta ootaks õpiabi tunnilt rohkem individuaalset lähenemist, sellist, mis teatud õpilase nõrgemaid oskusi arendaks. Õpetaja Ave ei tundnud, et õpiabi teenuse olemasolu aitaks kaasa kuidagi tema enda tööle või õpilaste õppeprotsessile ja oskuste arengule.

Õp Ave: *„Kui ausalt öelda, siis ma väga suurt vahet ei ole näinud, et kas nad käivad seal [õpiabis] või ei käi, sest üldjuhul nad teevad samu asju, mis meie klassis teeme, aga minu arust see saaks olla parem kuidagi, et ta ei ole väga efektiivne. No õpetaja saab, näeb, parandusõppe õpetaja näeb küll, mis vigu nad teevad, aga ma ei ole kuulnud, et nad õpiksid midagi sellest või noh, et vihikud on ikka vigu täis. Võib-olla abi oleks siis, kui ongi täitsa erinev programm neile, aga siia maani on olnud jah see, et lihtsalt, et on väiksem grupp, kes läheb ära ja siis nendega koos tehakse sedasama, mis klassis.“*

Sellisest kogemusest tulenevalt on õp Ave hinnang õpiabi olemasolule ja tulemuslikkusele negatiivne.

Õp Ave: *„See on ebaefektiivne. Seda teenust pakutakse, aga seal tulemust ei ole, et see ei ole väga hästi läbi mõeldud selle teenuse pakkumine. See nimetus on hea, et see on nagu õpiabi, aga sisu on täiesti suvaline minu arust.“*

Ka õpil Maiko kirjelduste kohaselt ilmnes, et õpiabis tehtavad ülesanded pole tema jaoks kasulikud ja sobivad. Õpiabi tunnis tehtavaid ülesandeid ja tegevusi pidas õpilane enda jaoks

ebavajalikeks ja liiga lihtsateks, mis viitab sellele, et õpiabisse võidakse suunata läbi mõtlemata, millistes aspektides laps õppimise juures abi vajab.

Õpil Maiko: „*No lihtsalt minu jaoks on kerged, näiteks sellele, kes õpilane X, kes siin käis, tal ei ole need [ülesanded] kerged.*“

Õpil Maiko jaoks on õpiabis tehtavad tegevused liiga kerged ning igavad. Olukorras, kus oskused ületavad mitmekordselt eesmärgid, tekib tüdimus (Harlow jt, 1950), mis viitab vajadusele leida õpilasele teistsuguseid ülesandeid või rakendada erinevat lähenemist. Õpiabis tehtavad tegevused saavad õpilasele kasulikud olla vastavalt Bronfenbrenneri efektiivsete proksimaalsete protsesside kohaselt siis, kui need muutuvad järk-järgult keerulisemaks ning ei põhine lihtsal tegevuste kordamisel.

Sellest, et õpil Maiko rääkis, et ta ei viitsi õppida ning ülesanded õpiabi tunnis on tema jaoks lihtsad, võib järeldada, et õpilasel pole piisavalt huvi õppimise vastu ning õpiraskus ei ole tekkinud tema ebapiisavate võimete tõttu. Cacciatore jt (2009) viitavad, et koolides on häirivalt palju võimekaid alasooritavaid õpilasi ja enamasti on nendeks poisid. Nad on vähese õpimotivatsiooniga, mida võivad pärssida sobimatud õpetamismeetodid, halvad suhted õpetajatega, samuti madal enesehinnang või vähene pere tugi. Õpil Maiko kirjeldustest ilmnes, et tema vajadustega pole õpiabi vastavuses. Seega tuleks välja selgitada õpilase õpiraskuse täpsemad põhjused ning tegeleda rohkem huvi ja motivatsiooni tekitamisega õppimise vastu, samuti õpilase püüdluste positiivse tagasisidestamisega.

Kuigi eelnevate kogemuste kohaselt tuleb välja, et õpiabi teenuse toimimise ja sisulise poolega esineb ka probleeme, siis enamik intervjuueeritustest hindas seda siiski tänuväärseks ja abistavaks tugistruktuuri osaks. Näiteks on ksotst Krista võtnud õpiabi rühmaga tegelemise endale töökohustuste kõrvalt lisakohustuseks, kuid teda motiveerib seda tegema just teenuse tulemuslikkus. Ta kirjeldas, et nende kooli õppetulemuste kohta statistikat vaadates ilmneb, et õpiabi teenuse olemasolu on olnud väga tulemuslik. Suvetööliste arv oli enne koolisotsiaaltöötaja õpiabi teenuse pakkumist 50-60 õpilast, peale teenuse rakendamist on see kuus õpilast, samuti on kahanenud istumajääjate arv.

Ksotst Krista: „*See on suhteliselt tüütu töö. Selline tüüpileline kannul käimine ja mangumine ja palumine ja samas mingite reeglite seadmine, aga seda tulemust ma näen reaalselt iga aasta. Ma ei saa kogu au endale võtta, osaliselt see on kindlasti seotud sellega, et eelnevatel aastatel ei ole olnud ka seda tugistruktuuri ümarlauda, et kõikide tugispetsialistide ütleme sellist*

*koostöö suunamist, et laps saaks nagu maksimaalselt abistatud. Aga suvetööliste pealt on näha, et see minu väikene ekstra, mis ma olen endale südamenasjaks võtnud, on mingeid tulemusi kaasa toonud.“*

Õpiabi teenuse olemasolu juures nimetab ksotst Krista veel mitmeid positiivseid külgi, mis on seotud õppetulemuste, õpilastele raamide loomise ning ka sellega, et abi saanud õpilased ise soovivad teenust teistele.

Ksotst Krista: *„Hinded paranevad, paraneb õpilaste reeglite järgimise oskus. Nendest saavad koolis paremad õpilased, eeskujud ja mis on hästi positiivne, mis minu tööd oluliselt lihtsamaks teeb, on see, et laste kaudu levivad jutud hästi kiiresti ja ütleme nad tulevad ise oma probleemidest juba nagu rääkima, et kas sa saad mind ka aidata.“*

Sellel, et koolisotsiaaltöötajana on võetud endale lisaks õpiabi õpetaja roll, võib olla mitmeid külgi, mis üksteist täiendavad. Ksotst Krista kogemuse kohaselt on see, et ta täidab nii koolisotsiaaltöötaja kui õpiabi õpetaja rolli, teatud olukordades isegi tulemuslikum, kui need kaks rolli eraldi võetuna. See, et ksotst Krista tegeleb lisaks õpiraskustega õpilastega, võimaldab tal aidata õpilasi, kes ainult koolisotsiaaltöötaja tööd tehes poleks temani pruukinud jõuda. Õpiabis räägivad õpilased sageli enda muudest probleemidest, mis võivad olla seotud ka õpiabi vajaduse tekkega. Nii on olnud võimalus teatud probleeme juba varakult avastada ja last vastavalt vajadustele toetada.

Ksotst Krista: *„Ennem veel, kui ütleme asi tõsiseks läheb, mõni tuleb ka lihtsalt nagu, et kas sa saad aidata, et asjad tulevad kiiremini välja. Et see on minu töös nagu kõige positiivsem ja tänu sellele, et lapsed on tulnud abi küsima, on tulnud välja ka ütleme mingid kriitilised olukorrad, noh mingid muud probleemid, mingid muud sotsiaalsed probleemid, mis kodus on. Et nad on kõik nagu hästi omavahel seotud.“*

Üldiselt leiab ksotst Krista, et õpiabi olemasolul on positiivne mõju nii õpilastele, kui tema enda ehk koolisotsiaaltöötaja tööle. Ka see, et koolisotsiaaltöötajana ollakse harjunud peredega rohkem suhtlema, tuleb õpiabi pakkumisel kasuks. Sel viisil on võimalik õpilase õpiraskusega tegelemisel peret rohkem kaasata ning samuti näha õpiprobleemi laiemalt ja vastavalt sellele reageerida. Samal ajal võib olla oht, et olukorras, kus kaks teenust on nii läbipõimunud, võib õpiabi sisu sulanduda liialt koolisotsiaaltööga kokku.

Ksotst Krista: *„See õpiraskus hakkab silma paistma sellega, et ta ei teegi oma koduseid ülesandeid, siis ta hakkabki neid koduseid ülesandeid tegema minu juures. Ja sealt kaudu ma*

*siis toetan ja surgin ka seda peret, et sellele tähelepanu /.../ See on nagu mingite piiride ajamise mitu tahku, et niikuinii nad, ütleme sellised probleemsed õpilased peavad minu juures käima stiilis aru andmas ja see õppimise üle vaatamine on lihtsalt, nagu noh lisaks. Erinev küll, aga neile sobib see. Nad saavad ühes kohas kõik oma asjad ära aetud."*

Ksotst Krista kommentaarist õpiabi sisu kohta ilmneb, et õpiabi määratletakse kui „õppimise üle vaatamine“ ning kui koduste ülesannete lahendamist. Selline käsitus õpiabist ei pruugi teatud spetsiifilisema õpiprobleemiga õpilase jaoks piisav abi olla.

Sarnaselt ksotst Kristale on ka sotsp Kersti tihedalt seotud õpiabi teenusega, kuna samaaegselt töötab ta kooli HEV koordinaatorina. Ilmneb, et mõnedes koolides, kus sotsiaalpedagoog on lähedalt seotud mõne teise tugiteenusega, on neid rolle hiljem raske lahutada ja näha eraldi ühe mõju teisele.

Sotsp Kersti: „Hästi keeruline võtta nagu mõelda ennast kui ainult sotsiaalpedagoogiks või niimoodi sellepärast, et need kaks asja on nagu nii läbipõimunud praegu. Õpiabi on lihtsalt selline üks osa toimivast tugisüsteemist, ilma milleta nagu kuidagi ei saa."

Sarnaselt kooli sotsiaalse töö tegijatele kirjeldasid ka lapsevanemad õpiabi kui vajalikku osa õpilast toetavast süsteemist. Räägiti, et iga lisaõpe tuleb kasuks ning väiksemas rühmas õppimine võimaldab palju individuaalset lähenemist, mida vanemate kirjelduste kohaselt nende lapsed ka kõige enam vajavad.

Lv Malle: „Seal tegeldi temaga rohkem, noh ta tähelepanu ei koondund, seda kontrolliti, ta sai otse vahetult suhelda, mitte ei suheldud terve klassiga, kontroll oli suurem ja mis ma oskan öelda, loomulikult on kasulik."

Samas on õpiabi vajavate õpilaste õpiraskused sageli komplekssemad kui ühte kindlat õppeainet puudutavad õpioskused või teadmised. Lv Malle rääkis, et muuhulgas oleks vaja ka seda, et lapsele õpetatakse oma õppimise planeerimist ja selle osas initsiatiivi võtmist, mis tagaks õpilase iseseisva koduste ülesannete lahendamise.

Lv Malle: „Loomulikult sellest on kasu /.../ aga see on puhtalt üks aine, see on puhtalt eesti keel. See ei ole nagu see, et ma vaatan sinu õppimisi järgmiseks päevaks, ülejärgmiseks päevaks."

Olulise teemana tuli õpiabi sisulise poole kirjeldustest välja see, et õpiabi tunnis kogetud eduelamus ja tunne, et ülesannetega on võimalik õpilasele sobivates tingimustes hakkama

saada, on üks tähtsamaid õpiabi teenuse mõjusid lapse arengule. Vajalik on leida lapsele sobivad tingimused ja individuaalse lähenemise rakendamine, et tagada selline eduelamus.

Õp Ele: „*Nagu ma kujutan ette õpilasele nagu lihtsalt see tunne, et „oo, ma saan hakkama sellega.“ See hakkamasaamise tunne tekib sellest, et see uus on nagu seotud selle vanaga ja temale on lähenetud kuidagi niimoodi nagu talle on vaja.*“

Õp Ele hindas õpiabi teenust kõrgelt just eelkõige selle tõttu, et see tekitab õpilastes hakkamasaamise ja kontrolli omamise tunde ning aitab luua üleüldist positiivset meelestatust kooli suhtes. See, kui õpilased on koolis positiivsemad ning usuvad rohkem oma võimetusse, lihtsustab õp Ele kohaselt palju ka tema enda tööd.

Õp Ele: „*See lihtsustab minu tööd väga. Sellepärast et, kui see õpilane tuleb tundi ja oskab nagu tiba paremini lugeda ja tunneb ennast niimoodi, et ta saab hakkama nende asjadega, mis seal on, et siis sellest hakkamasaamise tundest lõpuks tekib see koolirõõm ja vähemasti see koolis käimise tahe, et siis ma tean, et ta tunneb ennast minu tunnis hästi, kui ta tunneb, et ta saab hakkama. See ongi kõik nagu, et ta ei pea armastama seda asja, et sellist nagu, et „ah, ma saan hakkama“, et „ma tahan seda ise teha“ nagu see tunne peaks tekkima.*“

Kui intervjuudest ilmnes, et õpiabis käimine annab õpilasele oma oskuste ja võimete suhtes enesekindlust teatud õppeainetes, siis see on ka õpiabi kui teenuse üheks eesmärgiks ning sellist efekti peakski õpiabi toimiva teenusena andma. Juurikas jt (2007) järgi on õpiabis tarvis arendada ka õpilase motivatsiooni ja enesehinnangut, kuna õige lahenduskäigu leidmist ja kasutamist võib pärssida ebaadekvaatne enesehinnang ning olukorra negatiivseks hindamine. Kirjeldustest ilmneb, et mõnede kogemuste puhul tegeletaksegi ka õpilaste enesehinnangu ja enesetõhususe toetamisega, millega tavaõpetaja suures klassis nii palju tegeleda ei jõua.

Õp Helen: „*Mingi motivatsiooni doos, kui ta tunneb, et ta saab jõukohast õppematerjali teha või kui ta tunneb, et ta saab hakkama või et ta saabki rohkem abi. Et ma üksi ei jõua alati kõigi juurde, et ka sellised asjad on, ma arvan, olulised, et see õnnelikkuse faktor ka, mitte ainult hinded. Kuigi hinded, jah, määravad väga palju õnnelikkust ka, aga jah, et see efekt on nagu muus ka, ma arvan.*“

Siit võib järeldada, et lisaks hinnetele on õpilasele olulised turvatunne, et ta saab vajadusel abi ning tähtis on võimalus kogeda tunnet, et ülesannetega saadakse hakkama. Eduelamus ja

positiivsed emotsioonid õpiabi tunnist lisavad eneseusku, tõstavad motivatsiooni õppida ning tekitavad lootusrikkust. Ka lv Helle viitab sellistele õpiabist tulenevatele mõjudele.

Lv Helle: „*Ikkagi see [õpiabi] tekitab seda lootust või no ikka huvi selles suhtes.*“

Lisaks hakkamasaamise tunde kirjeldas õp Ele olulist valdkonda, mille arendamisega nende kooli õpiabi tunnis tegeletakse. Selleks on õpilase tahtevaldkond ehk tema järjekindluse arendamine ning õpilase õppimise soovi ja tahte toetamine.

Õp Ele: „*Ma tean, et õpiabitundides, kui ma nüüd kasvõi õpilase selle individuaalsuse kaardi jaoks lugesin tema seda dokumentatsiooni, et siis ma näen, et need õpiabi teenused nagu tegelevad sellega ka, et põhiliselt tegelikult selle inimese puhul konkreetselt siis, üks tähtis asi oli, millega nad tegelesid, oligi see, et tal nagu tekiks selline tegutsemise soov või et sa ei anna alla ja sa pingutad ja sa proovid, et seda nagu treenitakse seal.*“

Ka Juurikas jt (2007) kohaselt on tunde- ja tahtevald need valdkonnad, mida õpiabi tunnis arendama peab. Uute teadmiste omandamise vajaduse tunnetamiseks on vajalik esmalt luua õpimotiiv.

Positiivset ja tulemuslikku kogemust õpiabi teenusest illustreerib õpil Veiko kogemus. Õpilasele meeldib õpiabis käia, kuna tänu sellele paranesid nii tema hinded kui eesti keelega seonduvad oskused ja teadmised. Tema kirjeldab õpiabi järgmiselt: „*See [õpiabi] aitab teisi, et paremaks keel saada, hindeid paremaks teha.*“

Lisaks sellele, et õpiabis käimine on näha tema hinnete paranemises, on eesti keele õpiabi suurendanud tema huvi õppimise ja lugemise vastu.

Õpil Veiko: „*Peale õpiabi hakkasin rohkem õppima. Ma õpin rohkem kodus ja loen raamatuid igasuguseid.*“

Huvi lugemise ja õppimise vastu on muutnud õpilase jaoks ka õpiabis käimise meeldivaks. Õpilane on hakanud tegelema lugemise ja õppimisega enda soovil ja initsiatiivil. Läbi selle avastab ta ka teisi valdkondi.

Õpil Veiko: „*Meeldib [lugeda], saab nagu uusi teadmisi.*“

Õpil Veiko puhul ilmneb, et õpiabi on vastanud tema vajadustele. Kui tal olid enne õpiabis käimist peamised probleemid grammatika ja lugemisega, siis lugemisoskuse paranemine on tekitanud huvi tegeleda lugemisega ka väljaspool kooli. Tänu tekkinud huvile ja paremale

lugemisoskusele on õpilasele hakanud õppeaine meeldima ning see on viinud parematele õpitulemustele. Siin väljendub seaduspärasus, et seotakse ennast tegevustega, mis meeldivad.

Kokkuvõttes olid intervjueeritute kogemused õpiabi toimimise ja tulemuslikkuse osas väga erinevad. Olid juhtumid, kus õpiabis tegeleti osalejate kirjelduste kohaselt lihtsalt tavatunni kordamise ja järeleaitamisega, millest ei nähtud olulist kasu, kuid mõnedel juhtudel kirjeldati õpiabi kui tänuväärset teenust, mis lihtsustab spetsialistide tööd ning arendab õpilaste oskusi, õpimotivatsiooni ja enesekindlust.

### 3.2.3 Suhtumine õpiabisse

Õpiabi toimimist võib mõjutada see, kuidas õpilased õpiabisse suhtuvad. Negatiivse suhtumise korral ei taheta õpiabis kohal käia ega võeta seda tõsiselt.

Õp Ave: „*Need, kes on pidand mitu aastat juba käima, nende jaoks on see tüütu kohustus /.../ Minu klassi omadele ei meeldi seal [õpiabis] käia. Enne, kui ma tundi lähen, siis nad peavad minema teise klassi ja selleks, et nad jõuaksid sinna teise klassi läheb üks viis kuni seitse minutit, sest nad kõigepealt ei taha minna, siis ma sõiman neil näo täis, et te peate minema, siis nad otsivad oma vihikuid, siis nad lähevad ainult ühe vihikuga, et nad saaksid tagasi tulla ja uuesti mingi asja võtta või siis tulevad pastaka järgi, et noh peaasi, et ei peaks seal istuma tervet neljakümnet viit minutit. Ja noh teiste jaoks on see ka nagu mingi naljanumber.*“

Segadus ja vastumeelsus õpiabi tunnis käimise puhul võib põhjustada kaasõpilaste negatiivset arvamust selle suhtes. Teiste naeruvääristav suhtumine õpiabisse võib antud juhtumi puhul õpiabirühma õpilaste niigi negatiivset hoiakut kinnitada ja süvendada. Õpiabisse negatiivselt suhtumine võib õp Heleni tähelepanekute kohaselt olla seotud ka kaasõpilaste seas omavahel nii-öelda kokkulepitud hoiakutega.

Õp Helen: „*See on ka mingi selline nagu väljaütlemine või selline nagu teineteise ees siuke etlemine, et „ah, see on nii mõttetu.” Teismelistel on nii, et nad nii palju sõltuvad teineteisest, et kui üks ei lähe, võib vabalt juhtuda, et teised neli ka ei lähe, et nad võtavad üksteist ka niimoodi, lihtsalt mingi suhtumine on.*“

Õp Heleni kogemusest ilmnes, et selline õpiabi korraldus, kus õpiabi andev spetsialist käib tunnis kohal, hoiab ära või vähendab negatiivset suhtumist õpiabi suhtes. See, et õpiabi õpetaja on kohal ka tavatunnis, võib õpiabi teenuse muuta loomulikumaks koolielu osaks ning samuti saavad õpilased rohkem harjuda õpiabi õpetaja isikuga.

Õp Helen: „Varem oli pigem selline negatiivne suhtumine, et „ma ei viitsi minna ja see on nii mõttetu.“ Enda rühmade puhul ma tegelt ei näe väga palju üldse mingit sellist negatiivset suhtumist või üldse mingit suhtumist, sest kui õpetaja käib mul tunnis, siis see on okei, ta on siin onju /.../ nad ei mõtle, et see on mingi õpiabiga seotud ja pärast tundi tund on ka kuidagi praegu hästi õnnestunud, et nad saavad aru, miks neil seda vaja on ja tegelt nad näevad, et nad on hädas ja et paremaks saaks asi minna, siis nad saavad aru, et nad peavad midagi tegema selle jaoks. Et praegu meil nende puudumistega ei ole probleeme.“

Seetõttu on oluline, et õpilane näeks õpiabi tulemuslikkust ja saaks aru, miks on tema jaoks kasulik õpiabi rühmas käia. Kui õpilane näeb, et õpiabi aitab tema probleemi õppimisel leevendada, siis käiakse seal ka suurema huviga ja meelsamini kohal.

Õp Ave praktikas on olnud ka juhtumeid, kus õpilase vastumeelsus õpiabi osas on nii suur, et ka vanematega koostööd tehes selle nimel, et õpilane hakkaks õpiabis käima, ei ole see õnnestunud.

Õp Ave: „Ühe lapsevanemaga ma olen mitu korda rääkinud, sellepärast et tema laps ei ole nõus käima seal [õpiabis], aga on vaja käia ja ema on ka sellega väga nõus, et tal on vaja käia, aga noh laps ise ei taha /.../ Teinekord istub laps pähe ja mis sa teed. Ema ütleb, et sa pead käima, aga laps istub klassis paiga peal, et mina ei lähe, vägisi ei tõsta.“

Siit ilmneb, et juhul, kui õpilasele selgitatakse õpiabis käimist viisil „sa pead käima,“ võib see tekitada veel suuremat vastumeelsust selle suhtes. Sotsp Kersti väljendab enda arvamust selle kohta, et oluline on nii õpilasele kui vanemale selgitada, miks õpilane võiks õpiabis kohal käia, mida see endast kujutab ja kuidas see abiks on.

Sotsp Kersti: „Tähtis on, kuidas laps ja vanem aru saab, et kui seda serveerida kohustusena, siis võib tekkida vastasseis, aga kui seda serveerida võimalusena ja selgitada ära, millised on selle plussid ja mis kasu sellest saab, siis on suhtumine teine. /.../ Ma ei arva, et jõuaks kuskile sellise mõttetu sunniga, kus laps ei saa ise ka aru, miks ta midagi teeb.“

Seetõttu on oluline, et pakutav õpiabi oleks õpilase jaoks toimiv ja tulemuslik, vastasel juhul ei nähta põhjust seal käimiseks. Positiivne suhtumine õpiabisse jällegi aitab kaasa õpiabis kohal käimisele. Ilmneb, et koolis valitsev üleüldine suhtumine mõjutab ka igaühe individuaalset suhtumist. Sotsp Kersti näebki ühe põhjusena, miks nende koolis õpiabi hästi toimib seda, et õpiabisse suhtutakse positiivselt, seda võetakse kui normaalset osa koolielust.



Sotsp Kersti: „*Pluss on see, et sellel ei ole sellist halba maiku juures /.../ Meil on ju näiteks keeleõpe ka tasemerühmades ja noh õpiabi on ka nagu nii-öelda tasemerühmades, matemaatika ja kõik, et mis sellest, sellest ei ole nagu mitte midagi /.../ See [õpiabi] on nii tavaline asi selles mõttes /.../ See on täiesti normaalne, et osa läheb nagu ühte kabinetti ja teine osa läheb teise. Et selles mõttes ei ole mingit varjundit selle küljes, et pigem on see, et kuidas paremini hakkama saada, kuidas paremad tulemused saada nagu veerandiks, et mis on need meetmed, mis aitavad selle positiivse tulemuseni jõuda, nii et koolirõõm ka säiliks.*“

Suhtumist mõjutab oluliselt see, kas laps peab enda jaoks õpiabi vajalikuks. Näiteks väljendas õpiabis käimise suhtes vastumeelsust õpil Maiko, kuna ta ei pea seda enda jaoks vajalikuks.

Õpil Maiko: „*Ma ei tahtnud tulla siia [õpiabisse].*“

Samuti on õpiabi suhtes vastumeelsuse põhjuseks mõnede juhtumite puhul see, et seal peab käima peale koolipäeva lõppu ning selle tõttu jääb aega enda tegemiste jaoks väheseks. Õpiabis käimise asemel läheks õpil Maiko koju ning mängiks arvutiga. Nimetati ka seda, et õpiabi tunni asemel tahetakse trennis olla.

Õpil Maiko: „*See [õpiabi] võtab aja ära.*“

Õpilastes õpiabis käimise harjumuse tekitamine on ksotst Krista kogemuse kohaselt alguses katsumus. Mõnedele õpilastele on see uus kohustus, mille omaks võtmine ja aktsepteerimine võib aega võtta. Samuti peab õpiabis käimine õpilasele tõestama, et sellest on talle abi ja kasu.

Ksotst Krista: „*Esimestel kordadel ikkagi tuleb kratist kinni võtta, ise laps üles otsida ja kohale tuua. See on suhteliselt tüütu tegevus, väsitav, väga väsitav /.../ Üldjuhul see on ikkagi nagu mõjutus ja nad ei taha. /.../ See on ebameeldiv õpilastele, sest see on nagu karistus neile. Siin nad peavad hakkama õppima ja nad ju ei taha, sest see on raske. Neil on juba nii suur tühimik. Ja seal on keegi, kes, kuna kodus ei ole neil sellist kogemust, et õppimise juures reaalselt keegi ongi ja kontrollib, siis see on neile nagu hästi uus, et nüüd on keegi, keda tegelikult ka huvitab, et sa õpid ja miks sa õpid ja kuidas sa õpid.*“

Mõnede õpilaste jaoks on võõras ja vastumeelne kohustus ka peale koolipäeva õppimisega tegeleda. Sellist harjumust mõnedel õpilaste pole varem olnud. Õpiabis kohal käimise jaoks on vajalik, et tekiks sellekohane harjumus. See, et õpiabi siiski suudetakse teatud aja järel toimima saada ning õpilaste suhtumist selle osas muuta, on ksots Krista kogemuse kohaselt

seotud õpilastele piiride ja reeglite selgitamisega, laste poolt nende omaks võtmisega ning nendega harjumisega.

Ksotst Krista: „Üldjuhul ütleme sellist piiride kehtestamist kodudes enam ei tehta ja lapsed ikkagi vajavad piire ja kui meie nüüd kehtestame need piirid neile ära, siis sealt see tulebki, nii lihtne see ongi. Neil on vaja piire ja ütleme natuke läheb aega, aga siis nad ikkagi suhteliselt hästi nagu järgivad neid piire, mis neile on seatud.“

Intervjueeritute kirjeldustes ilmnes, et sageli on kodudes puudu piiride seadmisest ja kehtestamisest, lapse õppimise vastu huvi tundmisest ning individuaalsest lähenemisest. Seega, kui laps õpiabi tunnis näeb, et täiskasvanu toetamisel ja abil õppimine paremini sujub, muutub suhtumine õpiabis käimisesse. Mõnedel juhtudel võib see parandada üleüldiselt suhtumist koolis käimisesse ja õppimisse. Näiteks ei tundnud lv Malle kirjelduse kohaselt tema laps õpiabis käimise osas vastumeelsust, kuna seal pöörati talle vajalikku tähelepanu, mida ta ootab ja vajab ning mida ta kodust ei saa.

Lv Malle: „Lapsel ei olnud midagi, tema on nagu see, et pigem ta ongi tahtnud sellist individuaalset suhtlemist kogu aeg /.../ Laps tahab, et keegi nagu konkreetset temaga tegeleb, tähelepanu hajub muidu ära. Jah, justnimelt sellepärast, et seal ollakse tema pärast.“

Kokkuvõttes on õpilaste õpiabisse suhtumise parandavateks teguriteks õpiabi tulemuslikkus, mida laps kogeb ja mõtestab eduna, üleüldine koolis valitsev suhtumine õpiabisse, piiride ja reeglite kehtestamine ning nende põhjendamine. Neid suhtumist parandavaid tegureid on vajalik jälgida, kuna see mõjutab õpilaste õpiabis kohal käimist.

### **3.2.4 Õpiabi pakkuva spetsialisti isik**

Õpiabisse suhtumist ja selle toimimist mõjutab intervjueeritute kirjelduste kohaselt oluliselt õpiabi õpetaja isik. Õpiabi õpetaja võib olla peamiseks põhjuseks, miks õpilastele selles tunnis meeldib või ei meeldi käia. Näiteks toob õp Ave ühe põhjusena, miks nende koolis on õpilastele õpiabis käimine vastumeelne, õpiabi õpetaja isiku.

Õp Ave: „Ma arvan, et see on seotud selle parandusõppe õpetajaga.“

Samas toodi intervjuudes välja ka seisukoht, mille järgi õpiabi õpetaja isik oli peamiseks põhjuseks, miks õpilasele meeldis õpiabis käia. Õpil Raigole meeldis õpiabi tund õpiabi õpetaja pärast, kes on tema kirjelduste järgi sõbralik, rahulik ning temaga on hea suhelda.

Õpil Raigo: „No ta ei karju nagu iga asja peale nagu mõned õpetajad niimoodi.“

Õpilased käivad õpiabi tunnis sageli peale koolipäeva, mis tähendab, et selleks hetkeks võivad nad olla väsinud ning aeglasemad ülesannete lahendamisel, mis eeldab õpiabi õpetajalt kannatlikkust. Samuti võib õpilasele tema õpiraskus põhjustada stressi, mis eeldab, et õpiabi õpetaja on õpiabirühma õpilastega mõistev ja sõbralik.

Samuti tähendab mõnedel juhtudel õpilastele õpiabi õpetaja uut inimest koolikeskkonnas, kellega nad peavad suhtlema ja kohanema. Intervjuudes toodi välja, et pigem eelistatakse enda aineõpetajat, kuna temaga ollakse harjunud.

Õp Ave: *„Siis õpetaja teema kah, et neile pigem meeldiks oma õpetajaga ja teistega koos olla, kui mingi teise õpetajaga, kes on võib-olla natuke kurjem.“*

Kui õpiabi õpetaja on laste jaoks uus inimene, siis võib tema usaldamine ja omaks võtmine nõuda lastelt omakorda aega ja pingutust.

Õp Helen: *„Pole nagu oma õpetaja onju ja ma ei tea, mis ma siin õpin onju, et mul ei ole sellest kasu, et tunnis õpin.“*

Lapsele võib stressi tekitada see, et ta peab uuele inimesele uuesti enda probleemist rääkima ning teadmatus, kas uus inimene mõistab tema probleemi ning oskab aidata. Sellist seisukohta väljendab ka lv Malle, kelle kohaselt uue inimese poole pöördumine koolis on lapse jaoks katsumus.

Lv Malle: *„Teda [last] viib juba stressi see, kui on keegi teine, kes kogu aeg on olnd.“*

Õp Ele selgitas, et ühe põhjusena, miks nende kooli õpiabi teenus hästi toimib on see, et õpiabi pakkuvad spetsialistid on samas kooli ka erinevate ainete õpetajad, kellega õpilased on algusest peale harjunud. See tagab õpilaste usalduse spetsialisti vastu ning turvatunde.

Õp Ele: *„Need abistajad tunnevad neid lapsi hästi kaua, et see õpiabi teenus on õpilastele turvalisem, turvaline nagu. Meil on väga väike kollektiiv, nii et need inimesed on sellised, et nad teavad ja tunnevad, ei ole keegi, kes kuskilt väljast käib sisse ja vahepeal korra ja nii. See turvatunne, ma leian, et on üldse üks hästi oluline asi koolis.“*

Seega tuleb kasuks, kui õpiabi õpetaja on õpilastele juba varasemalt tuttav, mis tekitab usaldust. Samuti on õpiabi õpetaja puhul väärtustatud omadused nagu kannatlikkus, oskus lapsega individuaalselt tegeleda ja sõbralikkus.

### 3.2.5 Koostöö

Õpiabi teenuse toimimist mõjutava tegurina ilmnes intervjuudest õpiabi õpetaja ja aineõpetajate omavaheline koostöö. Tänu toimivale koostööle on võimalik välja töötada koolis selline õpiabi süsteem, mis on tulemuslik eelkõige õpilastele, aga sobiv ka lapsevanematele ja õpetajate jaoks. Õp Heleni kogemus näitas, et hea koostöö viis õpiabi teenuse sellisele korraldusele, mis aitab suurel määral kaasa ka õpetaja enda tööle.

Õp Helen: „*Hea koostöö, mis on hästi oluline, sest kui me omavahel ei suhtleks, siis teeks igaüks ma ei tea, mis oma asja, et see, et õpetaja on meil nõus tundi tulema ja me saame niimoodi tundi väga hästi koos antud. Meil tõesti nagu mingeid probleeme ei ole sellega, et me kahekesi oleme, absoluutselt mitte jah. Ja praegu ma näen, et lastel on sellest abi ka, et see on kõige suurem väärtus.*“

Õp Helen rääkis enda kooli õpiabi teenusest kui väga hästi toimivast ning sellisest, mis lisaks õpilaste aitamisele, avaldab ka tema enda tööle olulist ja positiivset mõju.

Õp Helen: „*Mul on hästi palju abi sellest, ma ise tunnen.*“

Samuti on õp Heleni sõnul avaldanud lapsevanemad rahulolu teenuse korralduse ja tulemuslikkuse suhtes.

Ilmneb, et spetsialistide omavaheline koostöö aitab õpetamisel individuaalset lähenemist paremini rakendada. See tähendab, et kooskõlastatakse omavahel see, mida tavatundides tehakse ja milliste oskuste arendamist vajab teatud õpilane, et tavatunni ülesannete ja tegevustega vajalikul tasemel hakkama saada. Selline lähenemine, mis on andnud lühikese aja jooksul häid tulemusi, on õp Heleni tähelepanekute kohaselt mõjunud positiivselt ka õpilaste enesekindlusele.

Õp Helen: „*Ma räägin õpiabi õpetajaga läbi, et mida ta võiks nende lastega teha. Näiteks mingi teema juures harjutada just seda oskust või teist oskust, et see annab nagu efekti. Ma näen seda ikkagi kohe, et nad on täna näiteks sellega hommikul tegelenud, et neil on nagu rohkem seda oskust ja enesekindlust ka mingis osas annab juurde. Sellest on palju tuge.*“

Õp Helen rääkis, et õpiabi õpetajaga vahetatakse sageli ka muude õpilastega seonduvate probleemide puhul arvamusi. Kuna õpiabi õpetaja on õpilastega tegelenud individuaalsemalt ja omab nende laste kohta, kellega ta tegelenud on, põhjalikumalt informatsiooni. Sellest tulenevalt oskab ta õpilaste probleeme näha laiemalt ning seetõttu hindab õp Helen tema

kogemusi. Samuti vahetatakse teineteisega professionaalseid kogemusi, mis näitab, et koostöö on väga tulemuslik ka õpetajatele endale selleks, et oma tööd teha tulemuslikumalt ja teatud olukorras seda ka lihtsustada.

Õp Helen: *„Kasvõi mõne teise õpilasega mingi probleem, kes ei ole õpiabis, siis ma ikka mõnikord küsin, et kuidas selles olukorras võiks käituda. Kuna tema tegeleb, noh need õpiabi õpilased on lihtsalt nagu, neil on mingeid probleeme, ta oskab neid kuidagi paremini lahendada või on tal mingi kogemus /.../ Ikka küsin ka nõu /.../ just sellist professionaalset abi endale ka. Selles suhtes on hästi, et koostöö on.“*

Kirjeldatud kogemus näitab, et koostöö võib edendada õpiabi efektiivsust. Samal ajal võib koostöö puudumine õpiabi toimimist takistada. Õp Ave hinnangu kohaselt pole nende kooli õpiabi põhjendatud, ta ei näe, et see aitaks kuidagi õpilasi või avaldaks positiivset mõju tema enda tööle. Intervjuust õp Avega selgus aga ka asjaolu, et omavaheline koostöö õpiabi õpetajaga on peaaegu olematu.

Õp Ave: *„Väga selline napisõnaline, et mingit põhjalikku analüüsi sealt ei tule.“*

Juhul, kui omavahel ei lepita kokku ja ei anta tagasisidet üksteise tegevuse kohta, võivad kannatajateks olla õpilased. Selline õpiabi teenus, mis ei toimi, võib õpilastes tekitada veel suuremat vastumeelsust, kuna õpilane ei näe selle sisu mõttekust.

### **3.2.6 Tugistruktuuri toetav roll**

Õpiabi teenuse paremale tulemuslikkusele ja toimimisele aitab kaasa koolis kõigi tugispetsialistide kaasatus ja olemasolu.

Õp Helen: *„Meil nagu sotsiaalpedagoog-koolipsühholoog on nende asjadega päris hästi kursis ja lausa osa sellest koguprotsessist tegelikult.“*

Õpilased, kellel on tekkinud vajadus õpiabi järele, võivad sageli vajada ka teiste tugistruktuuri spetsialistide abi. Antud koolis on need spetsialistid olemas ja see võib olla ka üheks põhjuseks, miks õpiabi teenus väga hästi toimib ehk et õpiabi õpetaja ei pea võtma enda kanda teisi kohustusi, nagu näiteks psühholoogilist või sotsiaalpedagoogilist nõustamist. Kui õpilasel on võimalus saada vajadusel teisi teenuseid, siis mõjutab see üldjuhul positiivselt ka õppimist ja õpitahet. Kõikides koolides aga selliseid võimalusi, et kõik tugispetsialistid oleksid olemas, ei ole.

Õp Ele hindas tugisüsteemi teenuseid enda koolis positiivselt ja toimivaks, kuid ta tõi esile, et vajalik oleks siiski terviklik tugistruktuur, kuhu kuuluvad ka sotsiaalpedagoog või koolisotsiaaltöötaja ja psühholoog, keda nende koolil ei ole.

Õp Ele: „*See [õpiabi] toimib /.../ Kuigi sealt on minu jaoks puudu üks selline ülioluline samm, seesama inimene, kes oskaks nagu emotsionaalselt, noh ühesõnaga, kes oskaks nagu nõustada teisel viisil ka. Kuigi see asi on puudu, siis on päris tihe koostöö valla sotsiaaltöötajaga, kes tegeleb nende sotsiaalsete raskustega peredega.*”

Õp Ele tõi välja kooli tiheda koostöö valla sotsiaaltöötajaga, mis võib mingil määral korvata seda, et koolil ei ole sotsiaalpedagoogi või koolisotsiaaltöötajat.

Õp Ele tõstab veel esile nende kooli eripära õpiabis käivate õpilaste rohkuse osas. Tuleb välja, et koolis on õpiabi vajavaid õpilasi palju, kuid sealjuures on puudu mitmed tugistruktuuri spetsialistid, mis võib suure koormuse panna just õpiabi teenusele.

Õp Ele: „*Meil on tegelikult väga palju õpilasi, kes on õpiabis, üllatavalt palju õpilasi, kellel on õpiabi määratud. Õpiabi on väga suuresti rakendatud jah.*“

Suur õpiabi kasutajate arv võib tuleneda sellest, et teised tugistruktuuri osad on puudus. Õp Ele kirjelduste kohaselt on õpiprobleemid ja teised, näiteks sotsiaalsed või psühholoogilised probleemid omavahel tihedalt seotud ning ilma teiste tugiteenuste osadeta on üksikute teenustega raske hakkama saada. Tugiteenused moodustavad ühtse terviku ning nad peaksid sel viisil ka õpilastele tagatud olema.

Õp Ele: „*Näiteks meil üheksandas klassis oleks seda sotsiaalpedagoogi, psühholoogi abi vaja üle poolele klassile. Nad on ise seda märkand, et neil on seda abi vaja. /.../ Sotsiaalpedagoogi või psühholoogi ei ole, et tegelikult need asjad jooksevad käsikäes, et käitumisraskused ja kohanemisraskused võivad mõjutada, võivad tekitada õpiraskuse ja õpiraskused võivad tekitada käitumisprobleemi. Täpselt nagu vastupidi ka selline, et oleks vaja väga kedagi. Ma olen täiesti kindel, et see aitaks /.../ Sest suhted on ülimalt tähtsad, et see emotsionaalne toimetulek on väga tähtis.*“

Õp Ele selgitas, et tugipersonali pole majanduslikel põhjustel võimalik koolil juurde palgata. Ilmneb, et selles piirkonnas ongi koolid ilma sotsiaalpedagoogide, koolisotsiaaltöötajate ja psühholoogideta.

Õp Ele: „*Selles maakonnas juba ei ole, enamuse koole on ilma nagu tugitöötajateta, et ka õpetajatel on praegu nagu nii, et neil on väga-väga suured koormused. Ühesõnaga, nende teenuste jaoks ei ole üldiselt raha.*“

Sellest võib järeldada taaskord, et üle Eesti on laste võimalused tugispetsialistide abi saada väga erinevad. Õpetaja juhib tähelepanu, et maakonnas, kus tema töötab, ongi tugiteenuste võimalused kesised ning seetõttu võib kuhjuda olemasolevatele spetsialistidele sageli üle jõu käiv töökoormus, mille all omakorda võib kannatada vastava teenuse kvaliteet, mida spetsialist pakub.

Kokkuvõttes ilmneb, et koolidevahelise hariduse kvaliteedi erinevustele sarnaselt on intervjuueritute kirjelduste kohaselt koolide vahel erinevused ka õpiabi kvaliteedis, tulemuslikkuses ja teiste tugistruktuuri osade olemasolus ning omavahelises koostöös.

### **3.3 Õpiabi parendamisvõimalused**

#### **3.3.1. Õpiabi spetsialisti väljaõpe ja isik**

Kuna koolis, kus õp Ave töötab, oli õpiabi pakkujaks aineõpetaja, siis rõhutas ta ettevalmistuse ja spetsiaalse koolituse olulisust, sest hetkel pakutav õpiabi ei vasta õp Ave hinnagul õpilaste vajadustele.

Õp Ave: „*See peakski olema nagu teistsugune ettevalmistus, et selle õpetaja poolt, parandusõppe õpetajapoolne ettevalmistus. Mitte see, et mina ütlen, mida ma tunnis teen ja siis tema teeb sama asja nendega /.../ kuidagi teistsugused ülesanded peaksid olema, et sõltuvalt nende vajadusest, mitte sellest, et mis programmis teeme nagu, et lihtsalt ongi, kas panna mingi uus, täiesti teistsugune programm kord nädalas.*“

Nii, nagu iga teenuse pakkumine ja selles sisalduvad tegevused nõuavad põhjendatust, toob ka õp Ave välja, et nende kooli õpiabis jääb sellest puudu.

Õp Ave: „*Ikka see, et tuleb läbi mõelda väga hästi, et mida teha seal, et see ei oleks lihtsalt, et istume ja mõtleme, mida teeme.*“

Õpiabi pakkuv töötaja peaks olema professionaalne. Ka Neare (2007) kohaselt on õpiabi tunnis võtmeisikuks õpetaja ning tema veendumus, et kindel ja hea tunni struktuur tagab laste

osalemise ja kaasatöötamise tunnis. Tundub, et antud juhtumi puhul pole õpetaja ise oma tegevuses kindel ning selle teenuse pakkumine koolis pole piisavalt läbi mõeldud.

Õp Ave: „*Võib-olla peaks tal [õpiabi õpetajal] olema mingi spets väljaõpe, et nagu mismoodi aidata neid lapsi, sest minu arust meie õpiabi õpetaja on tavaline õpetaja, kes lihtsalt pakub õpiabi ehk siis ei paku midagi*“

Õp Ave teab omast kogemusest, et kui tegevused, mida õpiabis teha, on läbi mõeldud ning lähtuvad õpilase vajadustest, siis õpiabi üldjuhul toimib ja aitab õpilast.

Õp Ave: „*Ma olen ise ka pidanud õpiabi andma, siis ma lähtusin sellest, millest õpilane tunnis aru ei saanud ja siis ma võtsin lisamaterjali, mitte ei lasknud õpikust järke, et noh, et see ülesanne, tee nüüd see. Minu meelest see töötas, kui ma otsisin mingeid erilisi harjutusi talle. Minul ka ei ole väljaõpet, et ma lihtsalt üritasin oma parima anda.*“

Õpilaste intervjuudest ilmnas samuti õpiabi õpetaja isikuomaduste olulisus. Rääkides õpiabi õpetaja isikust ilmnas õpilaste võrdlustest aineõpetajatega, et nad ootavad õpiabi õpetajalt seda, et ta oleks leebem ja seletaks materjali lähtudes õpilase vajadustest, kohandaks ennast õpilase tempole ning oleks emotsionaalselt tasakaalus.

Õpil Veiko: „*Ta[õpiabi õpetajal] ei peaks olema nii range ja siis võiks nagu kõike seletada täpsemalt.*“

Õpil Raigo: „*Kes õpetaks hästi niimoodi. et ta [õpiabi õpetajal] kiiresti ei räägiks.*“

Õpil Maiko: „*Et ta [õpiabi õpetajal] ei vihastuks.*“

See, et õpilased juhivad tähelepanu õpetajate rangusele ja emotsionaalsele tasakaalutusele (vihastumisele), võib omakorda viidata asjaolule, et õpetajate negatiivsed reaktsioonid pärivad õpilaste õpitahet. Kuna õpiabi peab tegelema ka õpilase õpimotivatsiooni loomisega, siis üheks tingimuseks muuhulgas on see, et õpiabi õpetaja jälgiks enda reaktsioone õpilaste suhtes. Õpetajate reageeringud on seotud õpilase suhtumisega õppimisse. Samuti on üks peamisi nõudmisi õpiabi tunni suhtes see, et õpiabi andev spetsialist jälgiks õpilase individuaalsust. Kui seda ei tehta, pole lihtsal järelõppel õpiabis käivate õpilaste jaoks üldjuhul kasu. Seega on õpiabi õpetaja see, kes mõjutab õpiabi toimimist oluliselt.

Eelnevale tuginedes võib välja tuua, et õpiabi spetsialisti väljaõpe peab sisaldama individuaalse lähenemise oskuste õpetamist. See tähendab, et õpiabis tehtavad tegevused



valitakse vastavalt sellele, mis õpilase õpiraskuse on põhjustanud ja alal hoidnud. Samuti on oluline õpiabi spetsialisti sotsiaalne kompetents, mis mõjutab õpilase õpimotivatsiooni, suhtumist õppimisse ja õpiabisse.

### 3.3.2 Ressursside vajadus

Õp Heleni kogemus õpiabi teenusest oli positiivne, tema hinnangul on see abiks nii talle tema õpetaja töös kui ka õpilastele, kuid mõned parendamiskohad tõi õp Helen enda kooli õpiabi osas siiski välja.

Õp Helen: „*Õpiabi klass peaks olema kuidagi paremini varustatud kui tavaklass, aga meil ei ole. Ma ise arvan, kui kasutaks mingisuguseid lisavahendeid, siis äkki see aitab motiveerida. Aga õpiabi klass on selles suhtes nagu kõige vähem varustatud.*“

Erinevate õppevahendite olemasolu ja õppeklassi head varustatust võib pidada oluliseks, kuna loomingulisemad probleemi lahendamise vahendid aitavad arendada laste loovust ja võivad aidata kaasa suurema õpimotivatsiooni tekkimisele (Evangelou jt 2009). Näiteks on Evangelou jt (2009) järgi matemaatika õppimist võimalik parendada läbi multimeedia kogemuse. Eriti oluline on erinevate lähenemiste ja vahendite kasutamine õpiabis käiva õpilase puhul, kelle motiveerimisele on sageli tarvis rohkem tähelepanu pöörata.

Õp Ele toob välja nende kooli eripärana ja arengukohana selle, et puuduvad ülejäänud tugispetsialistid. Õpilaste probleemid võivad olla väga kompleksed ning need ei pruugi piirduda ainult õpiprobleemiga. Nende lahendamiseks või leevendamiseks on sageli vaja ka psühholoogilist või sotsiaalpedagoogilist nõustamist. Juhul, kui teised teenused ja spetsialistid on tugistruktuurist puudu, mõjutab see ka olemasoleva teenuse efektiivsust.

Õp Ele: „*Kahju on aind seda, et see oleks väga tore, kui selles nii-öelda õpiabi tiimis oleks keegi, kes tegeleks selle nagu sotsiaalse abistamisega ka.*“

Mõnede juhtumite puhul oleks õpiabi teenuse täienduseks lisaspetsialistidena tarvis veel tugiisikuid. Neid koolid üldjuhul õpilastele pakkuda ei suuda.

Ksotst Krista: „*Kes on sellised ATH-lapsed, et neil oleks väga vaja nagu sellist tugiisikut klassis, keda me lihtsalt ei suuda nagu tegelikult pakkuda. Kes tooks neid nagu tagasi, et tal on lihtsalt nagu tahtmatus, et ta ei pööra tähelepanu.*“

Tunnis tugiisiku teenuse vajadust kirjeldas ka lv Malle.

Lv Malle: „...esimene-teine-kolmas klass oleks seda [tugiisikut] kohe kindlasti vaja olnud. Ilma selleta, need suured augud tekkisidki tänu sellele /.../ Kes oleks suunand seda tähelepanu, selle pilgu sealt õuest selle raamatu peale. Meil oli täitsa teemaks vahepeal, et hakkamegi niimoodi lapsega koos koolis käima, et istume siis nigu pinginaabrid ja oleme seal kõrvuti ja siis isaga kordamööda näitame, et näed, nüüd õpetaja rääkis sellest /.../ aga see oleks igasuguseid narrimisi ja muid asju põhjustanud, et see oleks jälle tagasilööks olnud, et kui seal on keegi neutraalne, mitte emme-issi üks ole, siis oleks sellel teine efekt olnud.“

Nagu ilmnes ka intervjuudest, siis on mõnedes koolides õpiabi õpetaja tunnis kohal. Seega, kui koolil pole võimalust tugiisiku või abiõpetaja teenusele, võib sellisel juhul kasuks tulla õpiabi teistsugune korraldus ehk et teatud õppetundides on kohal ka õpiabi õpetaja lisaks aineõpetajale. Näiteks ilmneb lv Malle kirjeldusest, et kuna klassis, kus laps käis, oli veel teisigi õpilasi, kes vajasid palju individuaalset tähelepanu, siis tekkis olukord, kus seda ei olnud ühele lapsele, kellel on raskused, võimalik nii palju pakkuda.

Lv Malle: „Nelisteist õpilast ja siis, kui neli nendest juba on sellised, kellega õpetaja tähelepanu peab olema just nagu ainult sellel ühel lapsel, siis ma ei kujuta ette, kuidas seda tähelepanu saab nelja lapse vahel jagada. Kui kodus veel üks selline oleks, siis ma tõesti ei tea, ma vist läheks hulluks...”

Õpiabi parendamisvõimalusena nähtigi ideaalis seda, et rohkem spetsialiste tagaks individuaalsema õppe, mis võiks olla õpiabis käivate õpilaste vajadustele paremini vastav. Lv Malle kohaselt võiks suuremaks abiks olla see, kui ressursse oleks rohkem ning seeläbi õpiabi tunde tihemini.

Lv Malle: „Kui koolis neid [õpiabi tunde] rohkem oleks, loomulikult oleks nendest kasu, aga noh ta ei peaks nagu olema nende tundide arvelt. /.../ Sellepärast, et kui me võtame ta sealt tunnist ära ja ta läheb sinna kolme õpilasega, loomulikult on sellest kasu, aga tegelikult peaks ta ikkagi olema, kas siis tihedamini või siis ütleme tõesti noh ikkagi natuke sellisem individuaalsem ja mitte tunni arvelt kindlasti.“

Ka sotsp Kersti viitas sellele, et õpiabi teenusega võiks ideaalis olla hõlmatud veel rohkem spetsialiste. Kuigi sotsp Kersti kirjelduste kohaselt nende koolis õpiabi toimib, siis ressursi lisamine aitaks välja töötada veelgi tõhusamaid töömudeleid.

Sotsp Kersti: „Alati võiks olla rohkem eripedagooge nagu just inimressurssi, et kui koolil oleks materiaalselt veel võtta näiteks tööle eripedagooge, siis oleks võimalus võib-olla veel nagu mõelda, kuidas arendada või kuidas parandada õpiabi või rühmade suurust.“

Koolide rahastamine õpiabi teenuse osas on samuti erinev. Sellest tulenevalt nimetab ksotst Krista parendamiskohana õpiabi rahastamissüsteemi muutmise. Ta leiab, et ametliku õpiabi teenuse rahastamine ei tohiks lõppeda neljanda klassiga.

Ksotst Krista: „Üleüldiselt tuleks muuta seda, et õpiabi ei piiraks mingeid teatud gruppe, et õpiabi peaksid saama kõik õpilased mitte ainult kuni neljanda klassini /.../ Kui ta oleks tasustatud, siis kõik annaksid seda ka meelsamini ja ei oleks nagu probleeme. Praegu on põhimõtteliselt tasustatud ainult kuni see neljanda klassini õpilased, et justkui peale seda sul ei saa enam õpiprobleemi, õpiabi vajadust ei teki.“

Kokkuvõtvalt toodi intervjueeritute käsitustes, kus hinnati ressursse, mis õpiabi toimimisele võiksid kaasa aidata, välja õppevahenditega varustatus, lisapersonali vajalikkus ning õpiabi teenuse rahastamine.

### **3.3.3 Koostöö arendamine**

Selleks, et kodu poolt hakataks rohkem tegelema lapse toetamisega tema õppetöös, nimetas õp Helen parendamisvõimalusena selle, et anda vanematele rohkem koolipoolset tagasisidet ja ka ise tunda rohkem huvi õpilase kodus toimuva vastu.

Õp Helen: „Rohkem teha koostööd lapsevanematega. Võib-olla ka see, et õpetajana nagu ise rohkem ennast sundida, et ma annan rohkem tagasisidet ka, et see on võib-olla meil arenemiskoht. Me teeme oma asja, aga me tegelt ei ütle vanemale, mida me teeme.“

Kuna õpiabi vajaduse teket seostati koduse olukorra ja vanemliku hoolitsusega, siis võib pidada oluliseks seda, et püütakse vanemaid rohkem kaasata õppeprotsessi. See tähendab lapsevanematele tagasiside jagamist lapse õppimise osas ning seeläbi ka soovitusi ja juhiseid, kuidas last kodus õppimisel aidata. Näiteks tõid lapsevanemad intervjuudes välja ühe põhjusena, miks lastele ei saa piisavat tuge kodus õppimisel pakkuda selle, et neil pole aitamiseks vajalikku kompetentsi.

Lisaks lapsevanematega koostöö arendamisele on õp Ave kogemus näidanud seda, et nende koolis vajab arendamist ka õpetajate ja õpiabi spetsialisti omavaheline koostöö. Ühe

parentamisvõimalusena tõstab ta esile koostöö arendamise. Ilmneb, et siiani on koostöö puudulikkuse üheks põhjuseks ka mõlemapoolne initsiatiivitus.

Õp Ave: „Üks võimalus on see, et ma ise alustan seda, et ma ütlen, et see ei tööta. Teine võimalus on, et õpiabi õpetaja võiks ise tähele panna, et see ei ole efektiivne, mis ta teeb.“

Eelkõige peaks õpiabi pakkuv spetsialist olema huvitatud enda töö tulemuslikkusest ja vastutama oma tööülesannete eest. Samas, kui on näha, et õpiabi spetsialist ise enda töömudelis midagi ei muuda, on vajalik, et kollektiivis keegi sellele tähelepanu juhiks, et praktiseeritav tööstiil ei ole efektiivne.

Õp Ele nägi tähtsana õpiabi teenuse toimimise paremaks muutmise juures õpetajate enda rolli. Õpetajad peaksid õpilase õpiabi ajaloo kursis olema, et toetada selle õpilase suhtes individuaalset lähenemist õppetöös ning edendada koostööd õpiabi spetsialistiga. Õp Elel oli kogemus, kus ta läks õpiabi õpetaja juurde, et suunata õpiabisse ühte õpilast, kes õpiabis juba esimesest klassist peale käis. Antud juhtum pani mõtlema selle üle, kui vähe teatakse õpilaste õpiabi senise kokkupuute ja õpiprobleemide taustast.

Õp Ele: „Ma tean, et see on teistes koolides ka niimoodi, et tegelikult nagu õpetajad (.) see on ilmselt minu enda süü, aga ma ei mõtle miskipärast sellele, et iga kord kui mingi probleem tekib, /.../ et ma ei jookse õppealajuhataja juurde kohe, et kuule, et ma tahaks lugeda selle õpilase mingit toimikut või mis iganes asja. Seda ei tehta väga tihti /.../ mul on selline tunne, et ei viida eriti nagu kurssi selle taustaga.“

Selleks, et õpetajad hakkaksid ennast harjumuspäraselt õpilaste õpiabi taustaga rohkem kurssi viima on õp Ele kohaselt vajalik, et kooli juhtkond sellise harjumuse kujunemist koordineeriks ja selles osas õpetajaid suunaks.

Õp Ele: „Ma arvan, et see on direktsiooni töö, õppealajuhataja töö, et suunata sellele, et me kõik once-in-a-while loeks neid õpilaste õpiabi kaustu, et mida nendega on tehtud, et me oskaks jälgida seda ka /.../ Sul on vaja teada, mida on tehtud, et sa saaksid hinnata /.../ kas nad on arenend ka /.../ muidu see hinnangu andmine oleks selline emotsionaalne, et ja-jaa, ma tunnen, et see õpilane on arenend.“

Kokkuvõttes ilmnes käsitustest, milles viidati koostööle see, et tulemusliku õpiabi teenuse jaoks on vajalik kooli ja kodu omavaheline koostöö, aineõpetajate ja õpiabi spetsialisti koostöö kui ka koolitöötajate, sealhulgas kooli juhtkonna koostöö ja infovahetus.

## KOKKUVÕTE

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli esitada analüüs õpiabi vajaduse tekkest ja õpiabi toimimise iseärasustest läbi õpilaste endi ja nende lähikeskkonnas olevate inimeste käsituste. Otsisin vastuseid uurimisküsimustele, kuidas käsitavad õpiabi vajaduse teket ja õpiabi toimimist õpilased, vanemad ja koolis töötavad spetsialistid ning millised on nende soovitusel õpiabi edaspidisteks arengusuundadeks. Sotsiaaltöö seisukohalt oli minu huviks õpiabi tekke ja toimimise individuaalsete ja sotsiaalsete aspektide selgitamine. Lähtusin seisukohast, et sarnaselt haridusideoloogiale, mis rõhutab eeskätt õpiedu, on ka õpiabi suunatud otseselt õppeülesannete täitmise abistamisele, mistõttu on õpiabi vajaduse teket ja õpiabi teenuse toimimist mõjutavad mittehariduslikud aspektid jäänud olulise tähelepanuta. Teoreetilise raamistikuna rakendasin Bronfenbrenneri PPCT mudelit.

Uurimismeetodina kasutasin kvalitatiivset lähenemist ning sellega kooskõlas kogusin andmeid poolstruktureeritud intervjuu teel. Leian, et meetod oli antud teema uurimiseks asjakohane, kuna tulenevalt paindlikkusest võimaldas leida uurimisteema varjatud aspekte ning püsida teema fookuses. Andmeid analüüsisin temaatilise analüüsi teel, mille tuumkategoriana määratlesin õpilast toetava tugisüsteemi terviklikkuse.

Käsitused õpiabi vajaduse tekkest sisaldasid seisukohti, et õpiabi vajadus võib olla seotud sünnipäraste omadustega ning teiste õpilasest tulenevate teguritega nagu huvi puudumine ja raskused enese-regulatsiooniga, sealhulgas tähelepanu suunamise ja keskendumisega. Spetsialistide ja lapsevanemate käsituste kohaselt võib tekkida õpiabi vajadus, kui lähedalseisvad täiskasvanud ei märka varakult abivajavat last. Intervjueeritute käsitustes ilmneb, et õpiabi vajaduse teke on seotud ka õpetajate kompetentsi ja sotsiaalsete oskustega ning lapsevanemate ainekompetentsiga. Samuti võib see õpetajate käsituste kohaselt tekkida koolidevahelise õppekvaliteedi erinevuse tõttu. Spetsialistide käsitustes seostati õpiabi vajaduse teket vanemlike oskustega. Spetsialistid ja lapsevanemad rõhutavad oma käsitustes õpiabi vajaduse tekke seotust piiride, reeglite ja igapäevaelus struktuuri puudumisega, mis on seotud vanemate eemaloleku ning kooli- ja kodukeskkonna ebakooskõlaga. Antud juhtumite puhul ilmnes, et kodune olukord praegusel ajal selle piiride ja struktuuri puudumise tõttu on hakanud vastanduma koolile, kuna kool on senini püsinud range struktuuri ja reeglitega institutsioonina. See, kui lapse kaks lähimat keskkonda on sedavõrd erinevad, tekitab segadust ja raskusi enese-reguleerimisel, mis viitab vajadusele kooskõlastada koolitöötajate ja lapsevanemate kompetentsi praegustele kodu ja kooli oludele.

Õpiabi teenuse toimimine sõltus intervjuude põhjal sellest, millises koolis õpilane käib. Intervjuudes väljendati erinevaid seisukohti, kus mõnel juhul õpiabi teenus ei toiminud ega vastanud õpilase või õpetaja vajadustele, samal ajal hinnati see teistes käsitustes toimivaks ja tulemuslikuks. Õpiabi toimimine sõltus näiteks koostööst, õpiabi korraldusest, õpiabi pakkuva spetsialisti isikust, kogetud eduelamusest õpiabi tunnis, aga ka teiste tugistruktuuri osade olemasolust. Spetsialistide käsitustes toodi korduvalt välja, et õpiabi teenus on lahutamatu osa kogu õpilast toetavast tugistruktuurist. Samas ei olnud mõnes koolis olemas ülejäänud tugistruktuuri osad, näiteks sotsiaalpedagoogi või koolisotsiaaltöötaja ning psühholoogi teenust. Nende osade puudumine võib õpilasel, kes pikema aja möödudes jääb psühholoogi või sotsiaalse töö tegija abita, tekitada õpiabi vajaduse. Intervjuudest ilmnnes ka vastupidine olukord, kus koolis oli olemas koolisotsiaaltöötaja, kuid puudus õpiabi spetsialist, kelle ülesandeid täitis koolisotsiaaltöötaja. Seega, antud juhtumitest ilmneb, et last toetavad tugistruktuurid pole terviklikud, mis tähendab, et õpilaste vajadused peab sobitama olemasolevate teenuste alla.

Spetsialistide kirjelduste kohaselt vajab õpiabi õpetaja väljaõpe ja õpiabi teenus paremini lahti mõtestamist ning selgemat koolideülest määratlust ja korraldust. Parendamiskohtadena nähti kodu ja kooli ning koolitöötajate omavahelise koostöö arendamist. Toodi välja, et õpiabi vajadust aitaks ennetada ning selle toimimist tõhusamaks muuta teiste tugispetsialistide, näiteks tugiisiku, psühholoogi ja koolisotsiaaltöötaja või sotsiaalpedagoogi olemasolu koolis. Käsitustest ilmnnes, et teenus võiks olla paindlikum ja individuaalsem, mis omakorda nõuab rohkem ressursse.

Kokkuvõtvalt olid paljude käsituste kohaselt õpiabi vajaduse teke ning õpiabi toimimine otseselt või kaudselt sõltuvad teiste last toetavate tugistruktuuri osade olemasolust koolis. Paljudes koolides on õpilast toetavast tugisüsteemist esindatudki vaid üks osa - õpiabi teenus. Üksiku osana tervikust ei saa see tõhusalt toimida, kuna on tihedalt seotud teiste tugisüsteemi osadega nagu koolisotsiaaltöötaja või sotsiaalpedagoogi, psühholoogi ja tugiisiku teenused.

Kinnitan, et koostas in töö iseseisvalt. Töös kasutatud teiste autorite tööd, põhimõttelised seisukohad, kirjandusallikatest ja mujalt pärinevad andmed on viidatud.

Liis Kreegipuu

29.05.2014

## KASUTATUD ALLIKAD

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 1977, 84 (2): 191-215.

Braun, V., Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 2006, 3 (2): 77-101.

Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in Developmental Perspective: Theoretical and Operational Models. *Measuring Environment Across the Lifespan: Emerging Methods and Concepts*. /Friedman S. L., Wachs T. D. (toim.). Washington, DC: American Psychological Association: 3-28.

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological Models of Human Development. *International Encyclopedia of Education*. / Husen, T., Postlethwaite, T. N. (toim.). Oxford, England: Pergamon Press: 1643-1647.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives. *Developmental Psychology*, 1986, 22 (6): 723-742.

Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development. Cambridge: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U., Evans, G. E. (2000). Developmental Science in the 21st Century: Emerging Questions, Theoretical Models, Research Designs and Empirical Findings. *Social Development*, 2000, 9 (1), 115–125.

Bronfenbrenner, U., Morris, P. (2006). The Bioecological Model of Human Development. *Theoretical Models of Human Development*, 1 (5). *The Handbook of Child Psychology*. /Lerner R. M., Damon, W. (toim.). New York: Wiley: 793-828.

Cacciatore, R., Koiso-Kanttila, S. (2009). Päästke poisid. Tallinn: Varrak.

Carlsen, P. (2002). Rakenduspedagoogika õpik. /Lepik I., Püssini, A. (tõlk.). Tartu: Tartu kaitsejõudude peastaap.

Constable. R. (2008). The Role of the School Social Worker. *School social work: practice and research perspectives*. 7th ed. /Constable, R., Flynn, J. P., Massat, C, R., McDonald, S. Lyceum Books: 3-29.

Creswell, J. W. (2003). Research design: qualitative, quantitative and mixed method approaches. Thousand Oaks: Sage Publications.

Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The Psychology of Optimal Experience. New York: Harper and Row.

Eccles, J. S., O'Neill, S. A., Wigfield, A. (2005). Ability Self-Perceptions and Subjective Task Values in Adolescent and Children. *What do Children Need to Flourish? Conceptualizing and Measuring Indicators of Positive Development*. /Moore, K. A., Lippmann, L. H (toim.). New York: Springer Science and Business Media: 237-249.

Eesti Inimvara Raport. Võtmeprobleemid ja lahendused. (2010). ([http://www.kogu.ee/public/Eesti\\_Inimvara\\_Raport\\_IVAR.pdf](http://www.kogu.ee/public/Eesti_Inimvara_Raport_IVAR.pdf) 22.01.2014)

Ezzy, D. (2002). Qualitative analysis: Practice and innovation. London: Routledge.

Evangelou, M., Sylva, K., Kyriacou, M., Wild, M., Glenny, G. (2009). Early Years Learning and Development Literature Review. (<http://dera.ioe.ac.uk/11382/2/DCSF-RR176.pdf> 03.02.2014)

Flaquer, L. (2014). Family-related Factors Influencing Child Well-Being. *Handbook of Child Well-Being*. /Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I., Korbin, J. E. (toim.). Dordrecht: Springer Science and Business Media: 2229-2255.

Fredricks, J. A, Blumenfeld P., Friedel J., Paris, A. (2005). School Engagement. *What do Children Need to Flourish? Conceptualizing and Measuring Indicators of Positive Development*. /Moore, K. A., Lippmann, L. H. (toim.). New York: Springer Science and Business Media: 305-321.

Harjo, A., Varava, L. (2007). Psühhosotsiaalse keskkonna juhendmaterjal koolieelsetele lasteasutustele. Tallinn: Tervise Arengu Instituut.



Harlow, H. F., Harlow, M. K., Meyer, D. R. (1950). Learning Motivated by a Manipulation Drive. *Journal of Experimental Psychology*, 1950, 40 (2): 228-234.

HEV õpilaste õppekorralduse kontseptsioon. (2013). Haridus- ja teadusministeerium.

Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. (2005). Uuri ja kirjuta. Tallinn: Medicina.

Hirsto, L. (2001). Children in Their Learning Environments: Theoretical Perspectives. (<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20056/children.pdf?sequence=3> 29.01.2014)

Hujala, E., Turja, L., Gaspar, M.F., Veisson, M., Waniganayake, M. (2009). Perspectives of Early Childhood Teachers on Parent–Teacher Partnerships in Five European Countries. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2009, 17(1): 57–76.

Ilves, K. (2013). Laps hariduses ja noorsootöös. ESA kogumikus *Lapse heaolu*. Tallinn.

Johnson, G. M., Puplampu, P. (2008). A Conceptual Framework for Understanding the Effect of the Internet on Child Development: The Ecological Techno-subsystem. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 34 (1): 19-28.

Juurikas, E., Teemägi, K. (2007). Parandusõppe rakendamisest koolis. Erivajadustega lapse ja noore toetamise võimalusi hariduse omandamisel. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.

Kanep, H. (2008). Analüüs haridusliku erivajadusega õpilastest ja tugiteenuste kättesaadavusest õpilastele. Lõpparuanne. Tartu: Haridus- ja teadusministeerium.

Kongi, A., Heinmets, H., Täht, H., Binsol, H., Padu, L., Teesalu, L. (2012). Haridusliku erivajaduse märkamisest ja sekkumisest. Juhendmaterjal kutseõppeasutustele. Tallinn: Innove.

Krusell, S. (2013). Eesti elanike töötamine välismaal. *Pilte rahvaloendusest*./ Tõnurist, A. Tallinn: Statistikaamet.

Lasteombudsman. (2011). Vaesus ja sellega seotud probleemid lastega peredes. Ülevaade Statistikaameti andmete ja kohalike omavalitsuse lastekaitsetöötajate süvaintervjuude põhjal. ([http://lasteombudsman.ee/sites/default/files/ylevaade\\_vaesus\\_ja\\_sellega\\_seotud\\_probleemid\\_lastega\\_peredes.pdf](http://lasteombudsman.ee/sites/default/files/ylevaade_vaesus_ja_sellega_seotud_probleemid_lastega_peredes.pdf) 09.02.2014)

Lepik, P. (2000). Lapse arendamise ja õpetamise probleeme koolis. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus.

Linnenbrink, E. A., Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an Enabler for Academic Success. *School Psychology Review*, 2002, 31 (3): 313-327.

Lippmann, L., Schmitz, H. (2013). What Can Schools Do to Build Resilience in their Students? *Child Trends*. (<http://www.childtrends.org/what-can-schools-do-to-build-resilience-in-their-students/> 17.12.2013)

Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2006). Re-conceptualizing Emotion and Motivation to Learn in Classroom Contexts. *Educational Psychology Review*, 2006, 18 (4): 377–390.

Minkinen, J. (2013). The Structural Model of Child Well-Being. *Child Indicators Research*, 2013, 6 (3): 1-12.

Mizrahi, T., Davis, L. E. (2008). School Social Work. *Encyclopedia of Social Work (20 ed)*. Oxford: Oxford University Press: 3-7.

Moore, K. A., Lippman, L. H. (2005). Introduction and Conceptual Framework. *What Do Children Need to Flourish? Conceptualizing and Measuring Indicators of Positive Development*. /Moore, K. A., Lippman, L. H. (toim.). New York: Springer Science and Business Media: 1-10.

Naarits-Linn, T., Pettai, I., Proos, I. (2012). Koolist väljalangemise ennetamine õpilaste sotsiaalse toimetuleku tõstmise kaudu. Euroopa Sotsiaalfondi 2009-2012. aasta projekt. Uuringu lõppraport. Tallinn: Mahena. ([http://mahena.org/files/documents/ESF\\_2009-2012/Loppraport\\_10.07.12.pdf](http://mahena.org/files/documents/ESF_2009-2012/Loppraport_10.07.12.pdf) 12.02.2014)

Neare, V. (2007). Mõtteid parandusõppe läbiviimisest. *Eripedagoogika*, 2007, 28: 37-42.

Parandusõpperühmade töökorralduse aluste kinnitamine. (1999). Haridusministri määrus nr 34. RTL 1999, 98, 1196.

Poliitikauuringute Keskus Praxis. (2005). Üldhariduskoolide võrgu korraldamine. AS Regio. ([http://www.praxis.ee/data-/Yldhariduse\\_koolivork\\_lyhikokkuvote2.pdf](http://www.praxis.ee/data-/Yldhariduse_koolivork_lyhikokkuvote2.pdf) 22.12.2013)

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. RT I 2010, 41, 240.

Pärna, H., Lai, K., Tulva, T. (2008). Vanemate töötamine välismaal – kuidas see mõjutab lapse elu. Laste ja spetsialistide tõlgendused. *Sotsiaaltöö*, 2008, 6: 36–44.

Sakk, M. (2013). Doktoritöö: Õpilaste, lapsevanemate ning õpetajate hinnangud õpilaste toimetulekule kooli kontekstis eesti ja vene õppekeele koolide põhikooli II astmes. Tallinn: Tallinna Ülikool. ([http://e-ait.tlulib.ee/326/1/sakk\\_monica.pdf](http://e-ait.tlulib.ee/326/1/sakk_monica.pdf) 03.03.2014).

Selg, M. (2012). Domineerivad, üldkultuurilise haardega diskursused sotsiaaltöö kujundajana. *Narratiivne lähenemine sotsiaaltööuurimuses. Laste väärtkohtlemise lood.* /Strömpl, J., Selg, M., Linno, M. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus: 79-82.

Selg, M., Reilent, K. (2008). Kooli raamatukoguhoidja koolisotsiaaltöö tegijana. *Sotsiaaltöö*, 2008, 6: 25-35.

Sisask, M. (2012). Paindlikkuse suurendamine kooliealistel lastel. *Sotsiaaltöö*, 2012, 5: 47-48.

Snyder, C. R. (2002). Hope Theory: Rainbows in the Mind. *Psychological Inquiry*, 2002, 13 (4): 249-275.

Snyder, C. R. (2000). The Past and Possible Futures of Hope. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 2000, 19 (1): 11-28.

Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M., Rubinstein, H., Stahl, K.J., Ware, L. (1997). The Development and Validation of the Children's Hope Scale. *Journal of Pediatric Psychology*, 1997, 22 (3): 399-421.

Strömpl, J., Kutsar, D., Linno, M., Selg, M. (2013). Koolisotsiaaltöö kaaperdamine. *Õpetajate Leht*, 25.10.

Strömpl, J., Selg, M., Soo, K., Šahverdov-Žarkovski, B. (2007). Eesti teismeliste vägivallatõlgendused. *Sotsiaalministeeriumi toimetised nr 3*. Tallinn: Sotsiaalministeerium.

Zimmerman, B. (2000). Self-efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 2000, 25(1): 82-91.

Toomela, A. (2009). Eesti põhikooli efektiivsus. Lõpparuanne. Tartu/Tallinn: Haridus- ja teadusministeerium.

Tudge J. R. H., Dolphine, A. O., Hogan, D. M., Etz, K. E. (2003). Relations Between the Everyday Activities of Preschoolers and Their Teachers' Perceptions of Their Competence in the First Years of School. *Early Childhood Research Quarterly*, 2003, 18: 42-64.

Tulva, T. (1996). Sotsio-ökoloogiline teooria lastekaitsetöö lähtekohana. *Lastekaitse muutuv ühiskonnas*. /Suislepp, K. Tallinn: TPÜ: 5-18.

Veskiväli, I. (2012). Käitumis- ja õpiraskustega laps saab abi nõustamiskeskuses. *Sotsiaaltöö*, 2012, 5: 41-45.

Üldharidussüsteemi arengukava 2007-2013. Haridus- ja teadusministeerium. ([www.hm.ee/index.php?popup=download&id=5676](http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=5676) 29.01.2014)

Westwood, P. (2004). Learning and learning difficulties. A Handbook for Teachers. Australia: Acer Press.

## **LISA1: Intervjuude kavad**

### **Küsimused lapsevanemale**

#### **Teenuse kaart**

Kes pakub Teie lapsele õpiabi teenust?

Kus õpiabi toimub?

Kui sageli õpiabi toimub?

Kuidas toimus Teie lapse õpiabi teenusele suunamine?

- Kes oli selle algatajaks?
- Mida Teie sellest arvasite?
- Mida Teie laps sellest arvas?

#### **Pakutav õpiabi**

Kuidas hindate enda seisukohalt lapsele pakutava õpiabi kasulikkust?

Millist mõju Teie kui lapsevanema tähelepanekute kohaselt on õpiabis käimine Teie lapse õppimisele avaldanud?

Kuidas on Teie lapse õpiabis käimine mõjunud Teile lapsevanemana?

Millist suhtumist õpiabis käimisesse olete Teie lapsevanemana tähele pannud oma lapse puhul?

Mis on sellega seoses muutunud, et Teie laps käib õpiabis?

#### **Õpiabi vajaduse teke**

Millega seostate oma lapse õpiabi vajaduse teket?

Kui mõtlete oma lapse isikuomadustele, siis millised lapsest tulenevad asjaolud on võinud kaasa aidata õpiabi vajaduse tekkele?

Mõeldes Teie kodusele elukorraldusele, siis kas ja milliseid asjaolusid oskate välja tuua, mis on kaasa aidanud Teie lapse õpiabi vajaduse tekkimisele?

Mõeldes koolile, kus Teie laps käib, siis kas sellega seoses oskate välja tuua asjaolusid, mis on mõjutanud Teie lapse õpiabi vajaduse teket?

#### **Soovitused õpiabi arengusuundadeks**

Millised on kokkuvõttes Teie lapsele pakutava õpiabi plussid ja miinued Teie arvates?

Mida võiks praeguse õpiabi juures muuta?

Millist abi sooviksite, et Teie laps õpiabist (rohkem) saaks?

Mida sooviksite lisada?

## **Küsimused sotsiaalpedagoogile/koolisotsiaaltöötajale**

### **Teenuse kaart**

Kes pakub/ pakuvad koolis, kus Te töötate, õpilastele õpiabi teenust?

Kus õpiabi toimub?

- Millised tingimused seal on?

Kui sageli õpiabi toimub?

Kellel on võimalik õpiabi saada?

### **Õpiabi vajaduse teke**

Millega seostate vastavalt enda kogemusele mõnede õpilaste õpiraskuste teket?

Milliseid õpilase isikust tulenevaid asjaolusid olete sotsiaalpedagoogina märganud ja tooksite välja kui õpilase õpiabi vajaduse tekkega seonduvaid?

Millised õpilase kodusest keskkonnast sõltuvaid asjaolusid olete sotsiaalpedagoogina tähele pannud ning tooksite välja kui õpilase õpiabi vajadusega seonduvaid?

Milliseid õpilase suhetega koolis seonduvaid asjaolusid olete sotsiaalpedagoogina märganud ja võiksite välja tuua kui õpiabi vajaduse teket mõjutavaid?

Millised selle kooli tingimused, kus Te töötate võivad Teie hinnangul mõjutada õpilase õpiabi vajadust?

Kuidas olete tööalaselt olnud seotud õpilase õpiabisse suunamisega?

### **Pakutav õpiabi**

Kuidas hindate sotsiaalpedagoogina teie koolis õpilastele pakutava õpiabi kasulikkust?

Milline on õpiabi teenuse olemasolu mõju Teie tööle?

Millist suhtumist õpiabisse olete sotsiaalpedagoogina tähele pannud õpilaste puhul, kes õpiabis käivad?

Millist mõju on Teie tähelepanekute kohaselt õpilase õpiabis käimine tema õppimisele ja koolis käimisele avaldanud?

Kui Teil on juttu olnud õpilastega õpiabis käimisest, siis mida nemad on selle puhul välja toonud?

Kui Teil on olnud juttu vanematega lapse õpiabis käimisest, siis mida nemad selle puhul välja on toonud?

Kui Teil on olnud juttu õpetajatega õpiabist, siis mida nemad on selle puhul välja toonud?

### **Soovitused õpiabi arengusuundadeks**

Millised on kokkuvõttes teie kooli õpiabi plussid ja miinused Teie arvates?

Mida võiks Teie arvates praeguse õpiabi juures muuta?

Millist abi võiksid Teie arvates õpilased õpiabist rohkem saada?

Mida sooviksite lisada?

## **Küsimused õpetajale**

### **Teenuse kaart**

Kes pakub/ pakuvad koolis, kus Te töötate, õpilastele õpiabi teenust?

Kus õpiabi toimub?

- Millised tingimused seal on?

Kui sageli õpiabi toimub?

Kellel on võimalik õpiabi saada?

### **Õpiabi vajaduse teke**

Milllega seostate vastavalt enda kogemusele mõnede õpilaste õpiraskuste teket?

Milliseid õpilase isikust tulenevaid asjaolusid olete õpetajana märganud ja tooksite välja kui õpilase õpiabi vajaduse tekkega seonduvaid?

Millised õpilase kodusest keskkonnast sõltuvaid asjaolusid olete õpetajana tähele pannud ning tooksite välja kui õpilase õpiabi vajadusega seonduvaid?

Milliseid õpilase suhetega koolis seonduvaid asjaolusid olete õpetajana märganud ja võiksite välja tuua kui õpiabi vajaduse teket mõjutavaid?

Millised kooli selle kooli tingimused, kus Te töötate võivad Teie hinnangul mõjutada õpilase õpiabi vajadust?

Kuidas toimub õpilase õpiabisse suunamine?

Kuidas olete õpetajana olnud seotud õpilase õpiabisse suunamisega?

### **Pakutav õpiabi**

Kuidas hindate õpilastele teie koolis pakutava õpiabi kasulikkust õpetaja seisukohalt?

Milline on õpiabi teenuse olemasolu mõju Teie tööle?

Kuivõrd olete kursis, mis ülesandeid ja tegevusi õpilased õpiabis teevad?

- Milline on Teie hinnang nendele tegevustele?

Millist suhtumist õpiabisse olete õpetajana tähele pannud õpilaste puhul, kes õpiabis käivad?

Millist mõju on Teie tähelepanekute kohaselt õpilase õpiabis käimine tema õppimisele ja koolis käimisele avaldanud?

Kui Teil on olnud juttu vanematega lapse õpiabis käimisest, siis mida nemad selle puhul välja on toonud?

### **Soovitused õpiabi arengusuundadeks**

Millised on kokkuvõttes teie koolis pakutava õpiabi plussid ja miinused Teie arvates?

Mida võiks Teie arvates praeguse õpiabi juures muuta?

Millist abi võiksid Teie arvates õpilased õpiabist rohkem saada?

Mida sooviksite lisada?

### **Küsimused õpilasele**

#### **Õpiabisse määramine ja vajaduse teke**

Kõigepealt sooviksin ma kuulda Sinu arvamust selle kohta, kuidas Sa õpiabisse jõudsid?

Palun tuleta meelde, kes hakkas esimesena Sinuga õpiabist rääkima?

Mida Sina sellest arvasid, et nad/tema Sulle õpiabi soovitas(id)?

Mis Sinu õppimist (selles aines) segas?

#### **Pakutav õpiabi**

Kui sageli käid õpiabi tunnis?

Kes õpiabi tundi annab?

Mida Sa arvad õpiabis käimisest?

Mida Sa õpiabi tunnis teed?

Mida Sa nendest ülesannetest ja tegevustest arvad?

Kuidas on õpiabis käimine mõjutanud Sinu õppimist?

Mis oli Sinu jaoks enne õpiabis käimist teisiti?

Mis Sulle õpiabis käimise juures meeldib?

Mis Sulle õpiabis käimise juures ei meeldi?

### **Soovitused õpiabi arengusuundadeks**

Mida Sa õpiabis (rohkem) teha tahaksid?

Millist abi Sulle (veel) meeldiks õppimisel saada?

Milline võiks Sinu arvates olla ideaalne õpiabi õpetaja?

Mida sooviksid lisada?



## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Liis Kreegipuu (15.12.1986 )

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose Õpiabi vajadus ja õpiabi teenus spetsialistide, lapsevanemate ja laste käsitustes, mille juhendaja on Dagmar Kutsar
  - 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
  - 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 29.05.2014